

4 Considerações finais

“Toda educação é Educação Ambiental (...) com a qual por inclusão ou exclusão ensinamos aos jovens que somos parte integral ou separada do mundo natural” (Orr, 2006:11).

Para finalizar esta dissertação, gostaria de tecer algumas considerações sobre educação, a questão ambiental e esta pesquisa. Primeiro, penso que é fundamental que nós, profissionais de educação, reflitamos sobre a função social da educação e a tenhamos sempre como norte de nossas práticas. Estamos educando quem, para quê? O que queremos com essa educação? O que fazemos é coerente com o que desejamos?

Diversos sentidos e funções são atribuídos à educação, e entre os autores que sustentam esta pesquisa, as colocações são coerentes entre si. Concordo com Wallon (2007) e Maturana (2005), ao elegerem o respeito como pedra fundamental da educação. Ao considerar que o conhecimento é construído na relação entre as partes envolvidas neste processo, é necessário aceitar a criança como ela é pois, dessa forma, ela também aprende a se respeitar. Para Wallon (2007) e para Maturana (2001, 2005), aceitar e respeitar a si mesmo é vivenciar seu corpo, suas emoções, sentimentos, pensamentos e ações de forma legítima, sentindo-se confortável e satisfeito consigo mesmo. Nas palavras de Maturana (2005:31), “uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser”.

Em relação à dimensão coletiva da educação, reitero as palavras de Kramer (2003), que aponta para a necessidade de se educar contra a barbárie, mudando valores e privilegiando a dimensão da experiência e a capacidade de ler o mundo.

Embora autores como os acima citados reflitam sobre a função social da educação, parece que a prática educativa tem andado desconectada do mundo, especialmente no que diz respeito à urgência das questões sociais e ambientais. A educação não pode estar descolada da vida. A função da Educação Infantil, a meu ver, é que as crianças aprendam, antes de mais nada, a viver, a se relacionar e a

conhecer o mundo. A escola de Educação Infantil é a primeira instituição pública da qual as crianças fazem parte: a primeira vez que saem da esfera privada, familiar e têm contato com a sociedade, com outras realidades. Dentro dessa perspectiva, a Educação Infantil assume imensa responsabilidade, mediando a construção das relações da criança com o mundo.

No mundo atual, não há como ignorar as questões ambientais nas reflexões sobre a função social da educação, pois estas questões fazem parte da teia que conecta história, cultura, política, crenças, mitos e ritos de cada sociedade (Barcelos, 2008). No contexto da necessidade de construção de um paradigma ecológico, diversos autores apontam em suas obras possíveis caminhos para a concretização das mudanças desejadas (Guattari, 2007; Grun, 1994; Barcelos, 2008; Carvalho, 2008; Capra, 2006). Eles concordam quanto à importância das dimensões da criação e da experiência na constituição de subjetividades coerentes com os desafios atuais da humanidade. Dessa forma, educar no século XXI deve ter como foco contribuir para a construção de subjetividades que se relacionem criativa e saudavelmente nos três níveis ecológicos propostos por Guattari (2007) - o das relações consigo, com o outro e com o ambiente, incluída aí a biodiversidade nele presente.

Penso que um dos principais desafios na construção de novas subjetividades é a superação do antropocentrismo, alimentado pela hipertrofia da razão (Morin, 2007; Grün, 1994; Tiriba, 2006). Somente com a superação da postura antropocêntrica será possível construir uma ética que considere o valor intrínseco da natureza, despidendo-a de seu caráter instrumental e utilitarista característico das tradições éticas ocidentais (Grün, 1994).

Na concepção herdada do cartesianismo - materializada em práticas - as escolas colocam a natureza a serviço do conhecimento e a apresentam às crianças de forma que sirva para elas aprenderem algo, de preferência com a mente (Tiriba, 2006; Plastino, 2005). Da mesma forma, os currículos ainda apresentam a natureza como um objeto passivo à espera da análise humana (Grün, 1994).

A partir das situações apresentadas nos capítulos anteriores, é possível perceber que a concepção de Educação Ambiental neste contexto está apoiada numa ética secundária, administrativa e utilitarista, conforme define Grün (1994). Esta concepção se concretiza em ações pontuais, que não privilegiam a atribuição

de significados pelas crianças, e portanto não colaboram para a construção de um sentimento de pertencimento em relação à natureza.

Educar de acordo com as necessidades planetárias significa, nas instituições educacionais, mudar concepções e práticas. Em relação aos currículos, Barcelos (2008) ressalta a importância de que estes incluam diretamente as questões ecológicas e que sejam criadas novas metodologias de trabalho em Educação Ambiental. Mas para isso, há que se incluir o afeto. Encantar os educadores para a natureza tal qual as crianças, e ajudá-los a acreditar que um mundo mais justo e sustentável é possível.

Em termos de concepções, é preciso considerar a criança como produtora e como produto da cultura; como sujeito contextualizado social, cultural e historicamente. Nessa perspectiva a ação pedagógica deve ser, necessariamente, guiada por duas perguntas: quem faz? Para quem é feito? Essa concepção de infância é capaz de nortear um processo de aprendizagem que contemple a autoria, a criatividade e a, tão falada, autonomia da criança.

No contexto desta pesquisa, a Educação Infantil parece assumir o caráter sério, de **local de trabalho cuja função é preparar para o Ensino Fundamental**, ao invés de se configurar como um lugar de formação cultural. A brincadeira parece ficar relegada a um segundo plano. Porém, quando brincam, as crianças têm liberdade para criar e não costumam receber interferências em suas brincadeiras.

As atividades oferecidas às crianças são coerentes com uma concepção de aprendizado mental, que precisa que o corpo esteja contido e concentrado. Muitos “trabalhinhos” pareceram não ter sentido para as crianças. Por que colocar a mão desse jeito? Por que abrir os dedos? No processo de confecção da fogueira com pintura na mão, descrito no capítulo 2.2, a forma de realização da atividade lembrava uma linha de produção, na qual as crianças não exercitaram a criatividade nem tiveram autonomia para fazer sua própria representação de fogueira. As crianças pareciam gostar da sensação de ter a mão pintada, mesmo que não fossem elas pintando as próprias mãos. Neste tipo de atividade, as subjetividades e os corpos das crianças foram desprezados: as subjetividades, por que foram anuladas e, os corpos, por que foram relegados a instrumento manuseado pelo adulto. Por outro lado, um aspecto importante é que as crianças

costumam receber atenção individualizada na realização das atividades, sendo este um fato favorável ao processo de aprendizagem.

Um ponto preocupante é o fato das crianças e das Professoras permanecerem **longos períodos diários, cerca de três horas, sentadas nas carteiras, fazendo os “trabalhinhos”**. Primeiro, pelo controle exigido aos corpos e desejos das crianças e segundo, pela qualidade dos “trabalhinhos” oferecidos.

Em relação ao corpo, é possível pensá-lo como a natureza de cada ser humano. Dentro do referencial teórico de Guattari (2007), a dimensão da relação do ser humano consigo inclui a relação com seu corpo. Maturana (2001) também percebe o corpo de cada ser humano como a sua própria natureza, como um sistema vivo. Pensando o corpo como a natureza de cada ser humano, é importante refletir sobre as **questões relacionadas ao controle do corpo das crianças**, como impedi-las de fazer cocô ou xixi na hora em que necessitam, mandar comerem tudo, sentarem de perna fechada, abaixarem a cabeça e permanecerem longos períodos sentadas.

Em relação aos “trabalhinhos” em si, chama atenção o fato das crianças receberem muitos desenhos mimeografados, feitos sempre individualmente. A expectativa em relação aos “trabalhinhos” e ao comportamento das crianças, manifesta na “forma certa” de agir e na “criança educada”, acaba por suprimir a singularidade. Não é costume propor às crianças atividades coletivas. O modelo institucional da escola pesquisada prevalece, privilegiando as atividades individuais, contribuindo para a contenção corporal e não favorecendo as relações entre as crianças, a cooperação e a criatividade.

Vários autores já refletiram historicamente sobre a necessidade de sentido no trabalho para o ser humano, a fim de que este não seja robotizado, esvaziado de autoria e, em última instância, de humanidade. Por que, então, essas práticas arcaicas, que automatizam as crianças, se perpetuam na escola? Por que optar por uma atividade que exclui a criatividade e autonomia das crianças, reduzindo-as a reprodutores de “trabalhinhos” que não refletem a singularidade de cada um? Qual o sentido de realizar uma atividade que não é guiada pelo desejo das crianças, mas pensada a partir de um planejamento que as desconsidera? No cerne dessas questões, acredito estar o fato **de que quem decide o que elas devem aprender e o que vai despertar seu interesse são os adultos**. Ainda assim, é difícil pensar o

que as crianças podem aprender ao ter a mão pintada e carimbada numa folha de papel, sem saber o que estão fazendo.

Dois pontos precisam ser considerados. Primeiro, que a forma de operar nesse tipo de atividade pedagógica prioriza a produtividade, e a quantidade de “trabalhinhos” parece ser o que importa. Assim, parece não ser relevante como foi feito, mas sim o quanto foi feito. Isso se expressa nas ações e falas que valorizam o fato das crianças levarem pastas cheias de papel para casa, para mostrar aos pais. Essa prática, inclusive, é corroborada por uma expectativa dos pais em receber as produções de seus filhos.

O segundo ponto é que esse modo de fazer pedagógico da escola pesquisada tem o adulto como centro: é regida por ele, para ele, a partir do seu tempo, interesse e gosto. Nesse sentido, sucedem-se murais e decorações da escola feitas pelas Professoras, enquanto as crianças permanecem sentadas aguardando – muitas vezes de cabeça baixa.

Outra questão é a **agressividade no trato com as crianças**, seja direta ou indireta, psicológica ou física, apresentada no capítulo 2.6. Esta forma de relação é inadmissível diante dos direitos garantidos às crianças pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e não se justificam em nenhum nível, mesmo com as condições de trabalho desfavoráveis. Também o **estímulo à competição entre as crianças**, reforçando positivamente características como esperta ou bonita, não contribui para o estabelecimento de relações de cooperação e solidariedade. Pelo contrário, incentiva que as crianças delatem umas às outras. São atitudes preocupantes, que vão contra os princípios de respeito, solidariedade e cooperação que acredito e defendo. Aceitar e estimular a delação das crianças, e tratá-las sem o devido respeito, são atitudes que não colaboram para o necessário rompimento da barbárie humana.

Sobre a questão da **perda do direito**, fortemente presente no contexto observado, um ponto importante é a visão de que direito está vinculado à mérito, quando direito é um fato em si. O recurso de tirar o direito das crianças também parece ser um fator de estímulo à delação entre as crianças.

Em relação à **presença do ensino religioso**, seria interessante uma abordagem mais próxima à da pedagogia indígena, que defende que há muitas verdades possíveis – numa postura de reforço ao respeito e à liberdade.

Abordando a questão da natureza, é de suma importância a proposta da escola de apresentar às crianças a questão do **esgotamento dos recursos naturais**, embora a forma como as atividades são apresentadas mantenham uma postura antropocêntrica. Seria interessante, nas propostas em geral, **incluir a dimensão da experiência no processo de aprendizagem das crianças** pois, dessa forma, não só a dimensão cognitiva seria privilegiada, mas também as dimensões do afeto, sensações e apreciação estética.

Preocupa que as crianças tenham **dificuldade em relacionar o que comem com a natureza**. Alimentos consumidos em estado próximo ao natural, como arroz, feijão e frutas, são reconhecidos facilmente pelas crianças como natureza. No entanto, alimentos que em sua forma de consumo foram modificados pelo ser humano, como o milho do qual se faz fubá, não são reconhecidos pelas crianças como natureza. Da mesma forma, as crianças tiveram dificuldade em afirmar que a água que sai da torneira do banheiro é natureza, e em definir a diferença entre a madeira da árvore e a da casa de bonecas. Esses fatos parecem indicar que **as crianças não compreendem que a natureza é modificada pelo ser humano para atender às suas necessidades, nem compreendem como essas modificações ocorrem**.

Em relação a **estar no pátio**, dois aspectos são relevantes: o primeiro diz respeito ao fato das crianças não o frequentarem diariamente; e o segundo, ao fato de que estar no pátio é considerado um prêmio – portanto relacionado ao mérito, e não ao direito. Segundo Campos e Rosemberg (1995), as crianças têm direito a movimentar-se em espaços amplos, correr, se movimentar, jogar bola, pular, brincar, e também a ter contato com a natureza, a desenvolver sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão e a expressar seus sentimentos. É preciso, portanto, assegurar que as crianças usufruam desses direitos.

Sobre o que foi observado na instituição e o que foi dito pela equipe da Divisão de Educação Infantil do município, parece haver incongruências. A impressão é que há uma **certa distância entre a intenção, entre as diretrizes da Secretaria de Educação, e como essas diretrizes se concretizam na prática**.

Em entrevista com a equipe da Divisão de Educação Infantil, foi dito que a proposta da Educação Infantil na rede está baseada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e foi construída coletivamente a partir de estudos, seminários e encontros. A proposta segue a concepção sócio-

interacionista e, nos últimos três anos, foram abordados os eixos do brincar (com os cantinhos de atividades), do comportamento leitor e do desenho. Também foi ressaltado que a proposta baseia-se nas múltiplas linguagens, sendo elas oral, musical, cinestésica, escrita e artística, e nas áreas de conhecimento de matemática, conhecimentos sociais e conhecimentos naturais.

Na observação de campo, no entanto, foi **difícil perceber de que forma essa proposta se materializava**. Não foi observada nenhuma proposta que fizesse uso dos cantinhos de atividades; a leitura de histórias aconteceu poucas vezes ao longo do ano e parecia não representar a “leitura deleite” à qual a Divisão de Educação Infantil se referia. Os desenhos mimeografados pareceram predominar entre as atividades. A linguagem musical se concretizava no exercício de ouvir as músicas escolhidas e decorá-las para as apresentações. Na aula de música, as atividades se restringiam a ouvir histórias ou músicas escolhidas pela Professora, e não havia instrumentos nem atividades de experimentação de sons, mas somente um aparelho de tocar cds. No cotidiano escolar, as atividades recorrentes eram as que privilegiavam as linguagens oral e escrita.

Em relação ao **trabalho com projetos**, em entrevista realizada para a pesquisa do grupo institucional, a equipe da Divisão de Educação Infantil deixou clara a concepção de que “projeto não é uma sucessão de atividades”. Foi dito que os projetos acabavam sendo “um monte de papéis e de coisas, de projeto de dia das mães, projeto de páscoa”, e que, por isso, decidiram que cada escola teria um projeto e que cada turma teria um projeto didático que se realizaria ao longo do ano. Sendo assim, a Divisão indicou a organização projetos bimestrais, sendo neste ano o tema dos quatro elementos – água, terra, fogo e ar. Somado a isso, os projetos incluíam acontecimentos mundiais relacionados, com o “amor permeando todo esse processo e o encerramento com o dia da paz, no fim do ano”. A partir do projeto didático de cada turma, as atividades seriam desenvolvidas.

Ainda que a equipe tenha claro que projetos não são uma sucessão de atividades, o que se observa, na prática, é isso. É possível ver nas produções das crianças os temas dos quatro elementos aos quais a equipe se referiu. No entanto, eles parecem não apresentar encadeamento. Segundo Corsino (2009a), o projeto nasce de uma idéia que desperta a curiosidade das crianças, numa “forma de vincular o aprendizado aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas

emergentes na sociedade, à realidade fora da escola (p.105). Para tanto, os temas devem fazer uso de pesquisas, experiências e atividades de registro.

Assim, **parece que a proposta da Secretaria não se configura de fato como um trabalho com projetos, enfrentando dificuldades para romper com o modelo de “trabalhinhos” e atividades sucessivas.**

Outro ponto diz respeito à **passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. A equipe da Divisão de Educação Infantil percebe a ruptura entre “a Educação Infantil, lúdica”, e o Ensino Fundamental, onde “ainda se ouve frases como ‘acabou a brincadeira’, ‘agora é sério’, ‘aqui não é lugar de brincar’”. Apesar de discordar dessa concepção de Ensino Fundamental, a equipe da Divisão de Educação Infantil sabe que essas falas ainda estão presentes – como também observei - e tem feito um esforço no sentido de minimizar essa ruptura, aproximando Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De forma geral, em relação às práticas pedagógicas e ao cotidiano escolar, enquanto profissionais de educação **precisamos exercitar o olhar, perguntando-nos: como é a vivência da escola para as crianças? Como deve ser? Que sentimentos, emoções e expressões são percebidas? Que falas são ouvidas?** Considerando o papel fundamental que a escola assume hoje na sociedade em que vivemos, e o que desejamos enquanto função social da educação, é imprescindível que estas instituições sejam espaços de convivência como define Maturana (2005), onde as relações se fundamentem no respeito e na aceitação. Para isso, o educador deve reafirmar, a cada dia, seu compromisso com a descontinuidade do mundo em que vivemos, transformando a lógica de competição numa lógica de cooperação e de solidariedade. Segundo Tiriba (2003), a Educação Infantil primordialmente deve ser um espaço de alegria para as crianças, onde se sintam cuidadas não apenas em sua dimensão fisiológica, mas também na afetiva e na intelectual.

Penso que um trabalho pedagógico cujo norte seja o desejo, o interesse e o prazer da criança, e um ambiente escolar acolhedor e respeitoso onde possam se sentir confortáveis, são os caminhos para uma Educação Infantil que apresente às crianças o mundo de forma agradável, instigante e prazerosa, e também contextualizado nas necessidades planetárias. Afinal, é preciso considerar que as crianças são a nossa espécie se renovando sobre a Terra e, portanto, temos a

responsabilidade de ajudar as novas gerações a viver de forma sustentável (Tiriba, 2003).

Articulando as dimensões micro e macro, ou seja, o contexto escolar à questão ambiental, penso numa situação incongruente: pois, **ao mesmo tempo em que a questão ambiental se torna cada dia mais urgente, a escola continua a reproduzir em suas atividades e a ensinar às crianças uma forma inadequada de se relacionar com a natureza, que não contempla nem a apreciação estética, nem o cuidado, nem o afeto.** Assim, como aponta Tiriba (2003:5), “é preciso lembrar: ninguém pode amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive”.

Finalizando as considerações, a respeito do processo de investigação em campo, gostaria de explicitar o quanto acompanhar o cotidiano dessa turma de crianças foi significativo e intenso, suscitando em mim emoções apaixonadas. Espero ter conseguido cumprir os objetivos que propus a esta pesquisa, e realizado um trabalho à altura da confiança e da receptividade que me foram depositadas pelas profissionais que me acolheram. Espero também que este trabalho esteja coerente com meu desejo de ser uma colaboradora no processo de qualificação da Educação Infantil, e que as análises de campo aqui descritas possam suscitar reflexões, questionamentos e, quem sabe, mudanças.

Em relação às crianças, meu sentimento é de afetuosa fraternidade e gratidão pelo carinho, generosidade e espontaneidade com que me receberam. Lamento, somente, o fato de que não será possível dar um retorno deste trabalho às crianças. Pois, em função da obrigatoriedade de 4 anos na Educação Infantil, esta escola não terá mais turmas de 5 anos. As crianças da turma observada, no próximo ano, estarão alocadas em turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, segundo a Responsável pela Divisão de Educação Infantil do município.

Em relação ao processo de tornar-me pesquisadora, é difícil colocar em palavras a riqueza que as experiências vividas me possibilitaram nesse processo. Chegando ao fim dessa etapa de estudos e formação, fica a certeza de que não sou a mesma que era ao começar, e que toda morte encerra em si um nascimento – um trabalho que termina dá lugar a outro que se inicia. Em comum, o desejo de refletir sobre o mundo e sobre suas possibilidades de mudança, na esperança de

que cada ser humano consiga conviver melhor consigo, com os outros e com o mundo.