

4 Natureza e Escola

“Quando eu estava no colégio, eu tive um bicho carpinteiro, quem não sabe o que é, vou explicar: é um bicho que dá na gente, faz a gente mudar de lugar, correr, subir, sentar, pensar em outra coisa, deixar de pensar, ir fazer pipi, mudar de ideia e tomar sorvete, depois sair correndo pro banheiro, voltar pra sala de aula e odiar a professora... ufa!” (Sylvia Orthof)

Este capítulo aborda a relação das crianças com a natureza, focando agora o espaço escolar, além de buscar compreender como seus professores e propostas curriculares se posicionam frente a esta relação.

Minha experiência como professora de uma escola pública no Morro dos Prazeres, no centro do Rio de Janeiro e outras escolas particulares na mesma cidade me marcou pela dificuldade extrema de educar sem espaço, sem pátios ou quintais. Digo isto porque os raros espaços ao ar livre, onde as crianças poderiam ter contato com elementos da natureza, brincar com água e areia, pegar sol ou observar o céu, eram racionados entre todas as turmas da escola, tornando pouco frequentes e preciosos os momentos fora das salas de aula, mesmo com crianças pequenas da educação infantil.

Deste meu ponto de vista, a escola de Vargem Grande, que atendia às crianças da Comunidade das Pedras, tinha um espaço maravilhoso, com amplitude, horizonte, céu, sol, rio no fundo e vista bonita.



Figura 5: Amplitude do terreno da escola. Prédio escolar à esquerda

Esta escola rural²⁴ foi fundada em 1978 e atende crianças a partir de cinco anos de idade até o 5º ano do ensino fundamental. De acordo com o censo escolar deste ano, possui 26 funcionários e 374 alunos matriculados em 16 turmas. Entre esses alunos, as crianças da Comunidade das Pedras, aproximadamente 25, distribuídas entre os dois turnos e em diversas turmas.

Localizado na via principal do distrito de Vargem Grande, a única asfaltada, o terreno da escola faz divisa com algumas pequenas moradias, um campo de futebol, uma padaria, um haras e o rio local ao fundo. No centro do terreno, uma construção térrea antiga e comprida. Um corredor longo percorre todo o prédio, de onde saem oito salas de aula e dois banheiros coletivos. Na frente, perto da entrada, ficam a secretaria e o refeitório.



Figura 6: Entrada da escola

4.1 O espaço externo

Pelas minhas contas, o prédio construído não ocupa mais do que 20% da área da escola. Apesar disso, o espaço externo parece não ser ocupado ou utilizado pela comunidade escolar. No chão de terra batida, com exceção da entrada

²⁴ No município de Teresópolis, um terço das unidades escolares municipais estão localizadas na zona rural (Dado fornecido pela Secretaria Municipal de Teresópolis).

cimentada, não há canteiros, flores, animais, árvores, assim como, nesta parte externa, raramente se vê crianças.

Em uma lateral, no canto cercado e trancado com cadeado, uma casinha de bonecas e alguns brinquedos, além de uma hortinha de temperos e um pé de limão que são utilizados na cozinha. Na outra lateral, uma casa de ferramentas, uma sala onde funciona um dentista, um grande quintal e as outras duas únicas árvores da escola, uma espatódia, com flores grandes laranjas e sombra larga, e um abacateiro, que não vi dar frutos. Ao fundo, duas traves de futebol e um terreno baldio à beira do rio.



Figura 7: Lateral da escola, mostrando janelas das salas de aula



Figura 8: Pátio lateral da escola, árvores e sala do dentista



Figura 9: Horta e parquinho da escola



Figura 10: Pátio dos fundos, onde crianças jogam futebol e outros jogos

Durante um recreio, eu estava desenhando a planta baixa da escola e alguns meninos se aproximaram. Perguntei se queriam desenhar também. Como eu tinha poucas folhas, os desenhos foram em dupla, seguindo a ideia de que fariam um mapa da escola. Três das quatro duplas fizeram os desenhos da construção vista de fora, de onde estávamos, e a escola representada em quase todos os desenhos é a parte construída. Poderíamos dizer que apontavam a ideia de invisibilidade da parte externa no contexto escolar?

No desenho a seguir, que mostra somente o prédio escolar, me chama atenção as janelas aparecerem altas, somente para ventilação, fato muito comum em escolas de todo o país. (TIRIBA, 2005)

Léa Tiriba, em sua tese de Doutorado (2005), relaciona a posição das janelas à pouca ventilação e à condição de aprisionamento das crianças.

“A situação de aprisionamento fica evidente quando verificamos que, em grande parte dos CEIs, as janelas das salas não estão acessíveis às crianças. Elas não têm acesso às janelas em 10 unidades, ou seja, em 25% dos 40 CEIs pesquisados, ou porque são muito altas, ou porque não existem. (...) Estas informações demonstram a atualidade dos escritos de Freinet (1979) relativos às edificações escolares da primeira metade do século XX. Ele dizia que, na França, as janelas eram propositalmente colocadas no alto das paredes, para que as crianças permanecessem concentradas na aula, não se distraíssem com o que está lá fora.” (TIRIBA, 2005, p.117)

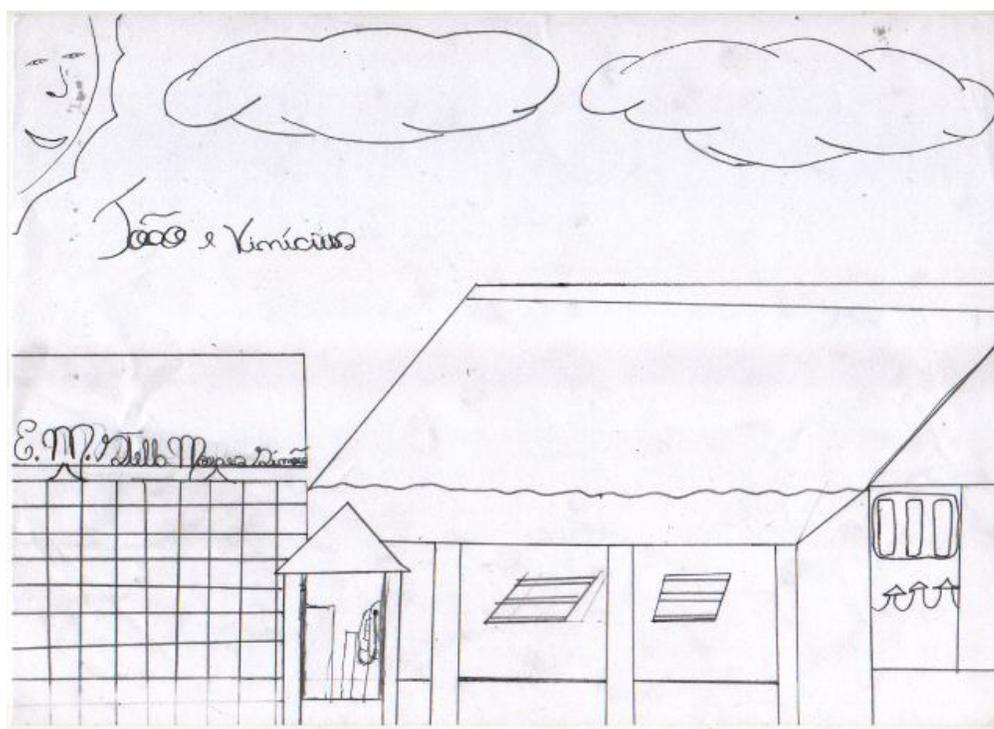


Figura 11: Desenho da escola – notem as janelas altas, somente para ventilação

Esta ideia das janelas das salas terem como única função a troca do ar, impedindo a relação das crianças com o lado de fora, também aparece na fala dos professores. Na única sala em que as janelas são grandes e baixas e convidam o verde da horta a entrar, a professora achou melhor colocar uma cortina escura e pesada e assim o fez. Quando perguntei sobre a cortina, a janela e o lado de fora, ela explicou que a sala era apertada, a turma grande, que precisava criar mais um espaço e a circulação para acessar a janela estava criando tumulto.

“Seria preciso um espaço que eles pudessem sentar, que o externo não chamasse atenção, porque, senão, você vai acabar falando sozinho.”
(Beatriz-professora)

Freinet costumava mostrar como sua origem de menino do campo marcou a trajetória do educador. Por motivos de saúde – foi combatente de guerra e as mazelas respiratórias o acompanharam pelo resto da vida – ele precisou adaptar suas aulas ao lado de fora, onde se sentia melhor. Daí surgiram as aulas-passeio e a constatação de que o aprendizado flui melhor na interação com a natureza e com a vida. (FREINET, 2001)

“Infelizmente, pais e sociedade – padrinhos naturais da nossa escola pública – raciocinam com demasiada frequência como o capitalista interessado. O que conta, de fato, não é a formação, o enriquecimento profundo da personalidade de seus filhos, mas a instrução suficiente para enfrentar os exames e ocupar cargos cobiçados”. (FREINET, 2001, p.8)

No entanto, me chamou atenção o fato da única dupla que representou a árvore e o grande quintal ser a mesma que escolheu colorir seu desenho, apesar de eu ter oferecido meu estojo cheio de cores diferentes igualmente a todas as crianças.

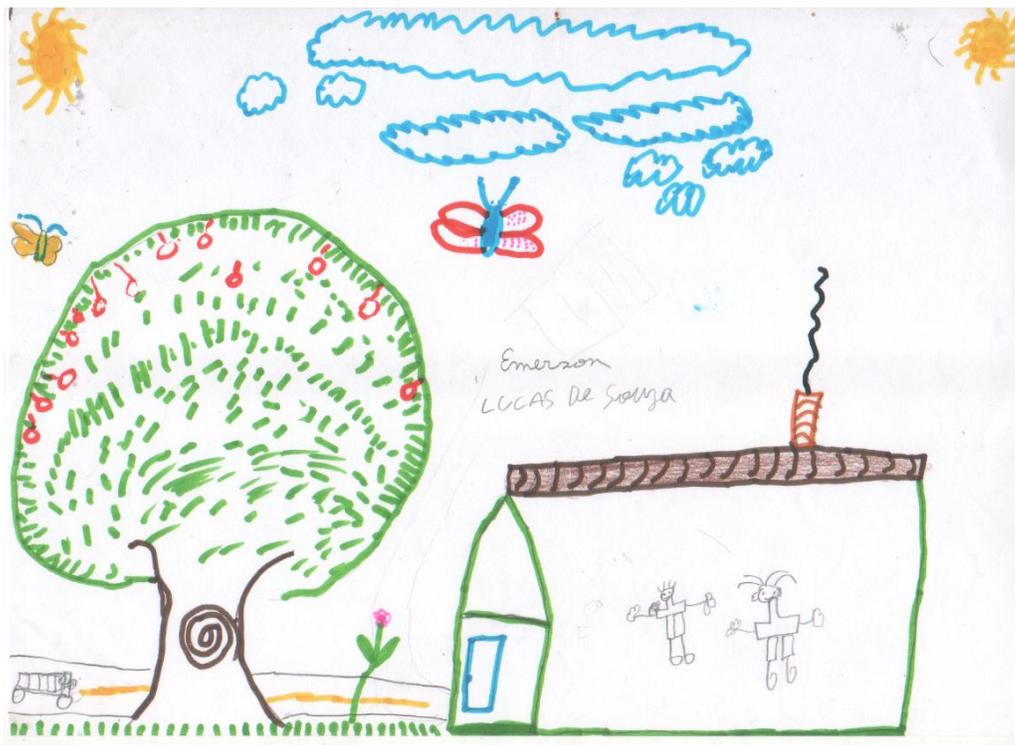


Figura 12: Desenho da escola – notem a árvore colorida e as crianças dentro da casa

Este desenho me fez retomar a ideia da biofilia (WILSON, 1989) discutida no capítulo anterior. Para representar a natureza, as crianças escolheram a

diversidade de elementos (as nuvens, o sol, a árvore, as borboletas) e de cores. Além disso, o desenho aponta para a separação da natureza viva e colorida do lado de fora e das crianças sem cor dentro da sala.

Na rotina escolar observada, quando as crianças chegam, apesar do espaço amplo que já descrevi, se direcionam às filas de suas respectivas turmas e esperam ali o professor para entrarem juntos em suas salas de aula. As crianças ficam esperando por no mínimo cinco minutos todos os dias. No turno da tarde, a espera acontece debaixo do sol quente. Este movimento se repete na hora da saída, quando as crianças vêm em filas para saírem da escola. Na verdade, toda a movimentação coletiva de uma turma pela escola ocorre nesta organização do grupo no espaço – a fila.

A hora do recreio é o único momento em que se vê crianças do lado de fora. Todas as turmas se dividem em dois blocos de 20 minutos cada, sendo este tempo destinado à merenda e ao “brincar livre”. Na prática, as crianças comem em cinco minutos e correm para o lado de fora. Os mais velhos, jogam futebol e queimado. Os menores zanzam, pegam pauzinhos, brincam de bolinha de gude, até que uma sineta avisa que é hora de formar a fila para voltar à sala.

Conversando com as crianças sobre a escola, o que gostam ou não, proponho, então, que elas digam como seria uma escola melhor e a maior liberdade aparece como necessidade mais urgente.

E o que vocês acham que podia mudar aqui na escola para a escola de vocês ser melhor?

“Podia ter uma quadra aqui de basquete, de futebol.” (Talles)

“Aquelas lâmpadas lá já tão caindo e não funcionam. E isso deixa também a escola mais feia.” (Diffany)

“Podia botar mais árvore para ficar mais sombra.” (Carol)

“A gente não pode sair.” (Igor)

Vocês saem muito ou pouco?

“Sair da sala é toda hora, vou beber água, fazer xixi, hahaha.” (Talles)

“Só na 4ª feira.” (Lucas Lisboa)

Nos outros dias vocês fazem o quê?

“Dever.” (João)

“Dever, dever, dever.” (Valmi)

“E mais dever.” (Lucas Lisboa)

Poderíamos dizer que o espaço externo e a relação das crianças com a natureza vêm sendo ativamente produzido como ausência para as crianças? Ausência ativamente produzida pelas cortinas, pelas janelas altas, pelo tempo escasso que se passa lá fora?

Quando digo uma ausência, me refiro à Sociologia das Ausências. (SANTOS, 2007b) Boaventura de Sousa Santos diz que esse movimento de tornar algo uma ausência – como no caso da escola, a relação das crianças com a natureza – vem sendo produzido por uma razão “indolente” num movimento de expansão dessa razão preguiçosa que contrai o presente mostrando como única alternativa o que é hegemônico, no caso das escolas, o conteúdo curricular.

“A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isto que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente.” (SANTOS, 2007b, p.28-29)

4.2 Láááá fora

Estava interessada na forma como a escola não ocupava seu espaço externo – um ali fora que se tornou tão distante – e também preocupada com a denúncia do menino sobre sair de sala apenas uma vez por semana. Por isso, me dediquei a entender esta ausência de relação da escola com a natureza do ponto de vista de seus educadores e fui a eles perguntar sobre a rotina escolar, sobre as saídas e sobre a importância de estar fora de sala de aula para o desenvolvimento das crianças.

“A gente tem um quadro de recreação, de utilização do parquinho, mas os professores que não gostam não utilizam esse espaço fora do prédio. Não sei se é porque é muito grande, porque dispersa. Eles utilizam a biblioteca, sala de televisão, mas o espaço lááá fora mesmo é pouco utilizado (ela fala um lá longo, sugerindo a distância simbólica).” (Tânia-diretora)

“A turma sai uma vez por semana. Às vezes, eu até tiro para a gente estudar um pouco mais. A parte externa para minha turma, que você conhece, se eu colocar eles lá fora, dificilmente eles vão se concentrar.” (Beatriz-professora)

“Eu só utilizo mesmo para recreação. Não sou muito de fazer atividade lá fora, contar história. No início do ano, a gente costuma ir quase todo dia, agora, uma ou duas vezes por semana, porque já é 2º ano (crianças de 7/8 anos). Você tem que dar conta de um conteúdo enorme, então, não dá para sair todo dia.” (Maria-professora)

Essas falas apontam para o fato de que não existe no plano político pedagógico da escola nenhum direcionamento sobre a importância das crianças se relacionarem com a natureza na escola e para o desconhecimento de diretrizes e parâmetros curriculares que asseguram a importância desta relação para o pleno

desenvolvimento das crianças (por exemplo, DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil)²⁵.

Dessa maneira, as crianças ficam a mercê do gosto do professor e de sua visão pessoal sobre a importância ou não de se relacionar com a natureza, mas não há dúvida quanto ao consenso de que “*dar a matéria*” é a função mais importante da escola.

Mesmo quando há uma crítica sobre a dificuldade, do ponto de vista das crianças, de ficarem todos os dias por quatro horas dentro de sala, sentadas, a justificativa de sair é extravasar para voltar ao que importa – o conteúdo.

“Às vezes, os professores reclamam do comportamento agitado das crianças em sala de aula. Só que, às vezes, eles tão saindo pouco também. Eu, enquanto adulto, não consigo ficar quatro horas sentada. Eu sou hiperativa²⁶. Eu fico meia hora e já estou assim (se mexendo na cadeira). Imagina uma criança. Eles precisam extravasar. E aí, o professor acaba atrasando aqueles conteúdos que ele precisa dar porque não consegue a concentração que precisa para estar trabalhando aquelas disciplinas. E, se estivesse saindo mais vezes, a criançada já voltava mais relaxada, mais tranquila pra conseguir entrar no conteúdo mais fácil.” (Daniela-coordenadora)

Na prática, além dos vinte minutos diários de recreio, as crianças saem de suas salas uma ou duas vezes por semana, quando isto acontece, sendo o lado de fora associado à dispersão e à falta de concentração²⁷, o lugar que abala o controle dos professores sobre as crianças e que atrapalha a função maior da escola de transmissão de um conteúdo.

Esta ideia é reforçada quando pergunto às crianças sobre a rotina escolar e elas novamente me dizem o que eu já vinha observando nas salas de aula sobre as atividades voltadas quase exclusivamente aos conteúdos curriculares estabelecidos.

Me conta como é um dia na escola...

“A gente toma café, entra na sala, faz o cabeçalho, dever, continha no livro, recreio, mais dever e dever de casa.” (Nayara)

“Estuda o alfabeto e estuda para a Prova Brasil.” (Letícia)

²⁵ Ver site do MEC. Entre eles, texto Crianças da Natureza, de Léa Tiriba.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=7161&Itemid=

²⁶ *“Eu tomo remédio Ritalina porque eu sou hiperativa. A gente sente o remédio descendo e parando o corpo. Se a minha avó tomar é capaz de dormir até amanhã”.* (Thalita)

²⁷ Ver tese de doutorado de Léa Tiriba, item *A natureza como local da sujeira, da doença, do perigo e do incontrolável*. (TIRIBA, 2005, p.152 a 202).

No mesmo sentido, os meses de observação de práticas repetitivas, o acompanhamento das reuniões pedagógicas focadas nos projetos que “*treinariam*” as crianças para bons resultados nas avaliações externas, as crianças ainda tão novas com “*dificuldades de aprendizagem*”, as horas de castigo passadas por algumas delas na secretaria, as comparações, as hierarquias, as burocracias também me levavam a compreender a rotina escolar como prática que afastava a natureza das crianças e do espaço escolar.

Nesse sentido, Paulo Freire (1989) faz uma crítica ao sistema escolar instituído e à sua estrutura reprodutora e excludente. Sua proposta para a educação libertária parte da pergunta de como o ser humano aprende e vai contra a visão capitalista de conhecimento como aquele saber que o sujeito acumula para depois se inserir melhor no mercado de trabalho. Para ele, a educação não deve ser um acúmulo de conhecimento, pois só se aprende aquilo que desperta interesse, aquilo que está encharcado de sentido na vida.

Por isso, Freire pensava o ser humano em seu potencial inacabamento – ser que se torna e se faz humano durante sua existência – e propunha uma leitura cotidiana do mundo que despertasse a curiosidade pelo que está em volta e pudesse ser compartilhado, fortalecendo nas pessoas uma visão de mundo transformadora. Nesse sentido, um ser de relação e de intervenção no e com o mundo.

Mas que tipo de intervenção estava sendo proposta pela escola às crianças?

“Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos? Como investir na produção de concepções educacionais e rotinas que se estruturam na contramão de uma tendência que é destrutiva?” (TIRIBA, 2007, p. 2)

Penso que era justamente como forma de controle que a ausência de natureza se produzia. Uma ausência não somente pela falta de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, o que é, inclusive, um direito de todo cidadão brasileiro de acordo com o art. 225²⁸ da Constituição Federal/88. Ausência também por inibir as relações humanas através do excesso de filas, da separação das crianças por idade, por sexo, da submissão ao silêncio e pela desvalorização da brincadeira. Por fim, uma ausência produzida pelo desrespeito às necessidades

²⁸ “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. (art.225/CF/88)

fisiológicas das crianças, mantendo-as sentadas, presas em sala, sem liberdade de ir ao banheiro, beber água, descansar ou comer quando sentem que isto é necessário, afetando diretamente a qualidade das relações na escola no que diz respeito às três ecologias.

4.3 Breve história das escolas e suas heranças

A história da escola para todos está atrelada à história da burguesia. Foi inventada no contexto das revoluções burguesa e industrial para que, por um lado, os adultos pudessem trabalhar tendo um lugar onde deixar as crianças e, por outro, as crianças e jovens pudessem se capacitar para o futuro de trabalho.

“Porque tem aquela coisa, tem que cumprir currículo, objetivos, tem que chegar ao final do bimestre com aquela coisa toda dada, a gente tem essa cobrança. Antes, a gente falava cuspe e giz, agora, não tem muito giz, mas o pillot tá cantando, atividade no quadro, pillot cantando.” (Tânia-diretora)

Essa ideia do professor que fala na frente da sala transmitindo o que sabe às crianças que aprendem em silêncio é muito presente na escola entre os professores de modo geral. Todas as salas estão organizadas para receber muitas crianças sentadas na direção do quadro. Outras arrumações são exceção, como nos momentos em que as crianças são convidadas a trabalhar em grupos. Ainda assim, elas permanecem sentadas em suas carteiras, que, no fim da atividade, retornam à posição inicial.

Foucault (1997) relaciona a ideia de controle do tempo e dos espaços às sociedades modernas. As revoluções burguesas transformaram as antigas sociedades tradicionalmente penais em sociedades disciplinares, surgindo, com elas, a polícia e seus mecanismos disciplinares que visavam ao controle dessa nova sociedade. Um melhor tratamento destinado às camadas populares era visto como um grande avanço para a construção de um mundo controlado.

“Denominada por Foucault (1987) como instituição de sequestro, a escola, junto com outras instituições, como os presídios, os hospícios e os quartéis passam a controlar não apenas o tempo dos indivíduos, mas também seus corpos, extraindo deles o máximo de tempo e de forças. De forma discreta, mas permanente, as formas de organização espacial e os regimes disciplinares conjugam controle de movimentos e de horários, rituais de higiene, regularização da alimentação, etc. A escola assume a tarefa de higienizar o corpo, isto é formá-lo, corrigi-lo, qualificá-lo, fazendo dele um ente capaz de trabalhar.” (FOUCAULT, 1987, APUD TIRIBA, 2005, p.182)

Esse modelo de escola, nascido e inventado para o contexto europeu do século XIX, que se urbanizava e se industrializava e vivia o drama do que fazer com suas crianças, foi exportado para as colônias e se globalizou nas sociedades modernas como modelo hegemônico, calando outras maneiras de educar e suas diferentes visões de mundo. A escola em questão nesta pesquisa não pode ser precisamente associada ao modelo do panóptico das escolas estudadas por Foucault, pois não utilizam os mesmos mecanismos de controle, mas poderíamos dizer que, a seu modo, produz os mesmos efeitos apontados pelo autor, no sentido de que também controla, despotencializa e pune?

“Esta é a sala onde menos me sinto à vontade, um jeito de ser escola que nunca vivi na infância. A professora é muito brava e as crianças parecem sentir medo dela. Ela escreve no quadro e todos devem copiar. O silêncio é absoluto. Maria me olha várias vezes e vem abaixada me perguntar se conheço o Formiga que mora lá nas Pedras. Ela e todas as crianças estão muito curiosas com minha presença. Não tenho tempo de falar ou fazer nada pois Maria leva um grito da professora. *“Ah, quer dizer que para copiar é sempre muito, mas para falar, o tempo é sempre pouco. Coitada da mãe de vocês em casa. Daqui a pouco vai bater o sinal e...”* O sinal bate interrompendo sua fala e ela manda as crianças saírem. Estou muito constrangida, identificada com as crianças e penso se devo continuar o trabalho nesta turma. A professora me olha buscando cumplicidade (?) *“é, Mariana, não é fácil não. Não é brincadeira ser professora”*. Quando voltamos do recreio – eu e as crianças – o quadro já estava cheio. Um texto corrido falando sobre a Lei Áurea e os escravos. Um menino começa a contar que sua mãe diz que seu bisavô era escravo, mas a professora interrompe dizendo que as crianças estão falando demais. Esta cópia do quadro é seguida por uma palavra cruzada e a proposta de que as crianças produzam um texto utilizando o maior número possível de palavras da atividade anterior. Fico exausta de tanto tempo sentada e saio da sala, vou ao banheiro, dou uma volta na escola com muita preguiça de voltar para mais cadeira e silêncio. No caminho, passo no 4º ano. Que bom voltar a esta turma alegre. Turmão bem cheio, meio bagunçado no espaço apertado, mas bem mais relaxado. Ainda que as crianças estejam organizadas em fila, as tarefas sejam sempre colocadas no quadro e cada um as copie em seus cadernos, as crianças se sentem à vontade para circular e resolvê-las em pequenos grupos. O professor costuma contextualizar as atividades aos interesses e acontecimentos vividos pela turma, estimulando a participação de todos. O trabalho é de matemática com anúncios do mercado. As crianças devem criar suas lanchonetes, seus fregueses e pedidos e calcular a conta de um freguês. A tarefa virou brincadeira? O menino Igor é chamado para resolver. Diz o preço do refrigerante, do sanduíche e da batata frita e o resultado. Volto à primeira sala e tento comer um biscoito sem que ninguém perceba e penso na vida dura que essas crianças vivem ali. São 10h40 e estão todos sentados e calados desde às 8h.” (CADERNO DE CAMPO)

A comparação entre as diferentes turmas confirma que cada professor dá o seu tom à sua sala de aula, tornando-a mais dura ou mais alegre, mais tranquila ou

mais tensa. Foi assim que vivi a diferença de estar em uma ou outra turma, acompanhando um ou outro professor. Sei que são muitas as variáveis que influenciam as concepções de educação de um professor, desde as condições de trabalho e formação até suas histórias de vida. No entanto, práticas como esta relatada não condizem com os direitos das crianças (de liberdade de expressão, de respeito – ECA/1990) e ensinam a alienação de seus próprios corpos. Como criar um texto, construir uma história com o corpo tão calado, sem atender às necessidades fisiológicas de movimento, toque, interação?

“O ato de educar acontece numa relação de integração entre corpo e espírito no ser e no fazer, pois quando isto não acontece o que temos é a instalação de um processo de alienação da pessoa que, muito provavelmente, a levará para uma perda do “sentido social e individual no viver.” (MORAES, 2003, p. 5)

Assim como essas práticas desorganizam a ecologia pessoal das crianças, no sentido de que supervalorizam uma produção intelectual desvinculada da realidade vivida no corpo inteiro, em que as crianças são obrigadas a uma única posição corporal, simultaneamente, vão contra a ecologia social entre as crianças, que não podem conversar entre si e são submetidas a uma tensão permanente.

“Eu quero ver quem vai fazer esse desenho no capricho, qual vai ser o desenho mais bonito.” (Maria-professora)

“Quem terminar primeiro vai ganhar um prêmio.” (Antônio-professor)

“Quem não ficar quietinho, vai atrapalhar a tia. Eu preciso terminar de corrigir os trabalhos. Quem atrapalhar, eu vou chamar o pai para conversar.” (Beatriz-professora)

“Em outras palavras, a tarefa de criar uma democracia começa no espaço da emoção com a sedução mútua para criar um mundo no qual continuamente surja de nossas ações a legitimidade do outro na convivência, sem discriminação nem abuso sistemático.” (MATURANA, 2009, p.77)

Mesmo quando percebo uma tentativa por parte dos professores de ir além da concepção hegemônica de educação – seja pela forma, como no caso da tarefa de matemática que ganha jeito de brincadeira, seja pelo conteúdo, como a proposta do dever de casa de pesquisar os meios de transporte de hoje e do tempo dos avós e bisavós das crianças para compará-los quanto à sustentabilidade desses transportes – são situações tão isoladas que passam despercebidas pelas crianças como tentativa de superação do modelo hegemônico e de transformação da realidade escolar.

Este modelo de escola, que se globalizou e se apresenta muitas vezes como única e melhor opção que podemos oferecer às nossas crianças, atende às necessidades e expectativas das crianças do campo? Como, no caso das crianças da Comunidade das Pedras, a especificidade de saberem viver em um contexto de maior equilíbrio ecológico e de saberem produzir e proteger esta relação com a natureza vem sendo afirmada como um saber legítimo e necessário para os tempos difíceis de crise ambiental e de desigual acesso ao alimento, à terra, à água?

4.4 Para que serve escola?

Pelo olhar das crianças, é a brincadeira que as define. Quando as observamos brincando, tudo parecia integrado, os pés com o chão, crianças de diferentes idades e gêneros, vida e conhecimento. No entanto, quando converso com seus pais, estudar aparece como atividade central da vida das crianças, sempre oferecendo a oportunidade de “*ser alguém*”, pois “*vida na lavoura não leva ninguém a lugar nenhum. É preciso estudo pra virar alguém na vida*” (Anderson). A escola é vista pelos pais como local que capacita e prepara para o futuro de trabalho e esta também parece ser a visão dos profissionais da escola.

“Eles amam a escola porque é um jeito deles estarem fora da lavoura”.
(Daniela-coordenadora)

Segundo Gélis, durante o século XIX, a educação pública do tipo escolar ganha adesão das famílias justamente nesse sentido de introdução das crianças no mundo “civilizado” dos adultos e de treinamento para o trabalho.

“Assim, colocar na escola equivale a tirar da natureza. A nova educação deve seu êxito ao fato de moldar as mentes segundo as exigências de um individualismo que cresce sem cessar”. (GÉLIS, 1991, p.324).

Por isso mesmo, a relação da escola com as crianças, em geral, não passa nem pela natureza, nem pela brincadeira. A escola é a materialização do modelo hegemônico, é ela quem “liberta” a criança da vida no campo, aprisionando seu corpo, quem faz a criança ser alguém no mundo onde ser produtivo é o que importa.

Nesse aspecto, quando eu perguntava às crianças sobre a importância da escola em suas vidas, o que novamente marcava suas falas eram as tarefas, inclusive apontadas pelos verbos no tempo infinitivo – tempo da ação, que novamente resgata e

ênfatiza uma relação dicotômica entre o fazer e outras dimensões humanas, como a dimensão dos desejos, dos sentidos, de suas relações sociais.

Para que serve escola?

“Para estudar.” (Tássyla)

“Para comer. Aprender o passado antes da gente nascer.” (Lucas Lisboa)

“O futuro, o presente.” (Danieli)

“Aprender a ler.” (Lucas Lisboa)

“A escrever.” (Danieli)

“Um monte de matérias só.” (Valmi)

“Conviver com crianças.” (Vitória)

“Escola serve para ter educação.” (Flory)

“Vai ter outra brincadeira, tia?” (Thalita)

A pergunta sobre brincadeira surge justamente quando falávamos sobre a finalidade da escola e, de certo modo, constatávamos o excesso de “um monte de matérias”, sem clareza, para as crianças, de seus objetivos ou utilidade. É como se, ao falarmos sobre a escola, estivéssemos de volta a ela, com seus montes de tarefas. Nesse sentido, a pergunta poderia ser compreendida como uma mais denúncia da ausência da brincadeira no espaço escolar e um convite ao seu resgate?

“A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.” (BORBA, 2007, p.34)

Mais tarde, quando pergunto ao professor sobre como ele percebe a brincadeira entre as crianças de sua turma, qual o significado e o lugar que ocupa em seus planejamentos, ele mesmo sugere a ação da escola como produtora da ausência do brincar na escola.

“Eles gostam de brincar de futebol, queimado, essas coisas mais modernas. E menos com as brincadeiras mais tradicionais. Talvez até por nós mesmos que estamos deixando de lado um pouco as brincadeiras.” (Antônio-professor)

Nesse mesmo sentido, quando pergunto aos professores sobre a importância da natureza em seus planejamentos e em suas vidas, eles me surpreendem reconhecendo sua importância.

“É importante comparar uma área dessas com uma área totalmente destruída e influenciada de uma forma negativa pelo homem. Até para eles terem essa consciência de que o bonito é assim, o certo é assim.” (Antônio-professor)

“As pessoas estão destruindo a própria vida. (silêncio). Acabando com a natureza não tem vida, é isso.” (Maria-professora)

“É uma extensão da gente. Nós fazemos parte dela. Faz parte da gente. A gente, destruindo a natureza, está se destruindo porque somos parte dela. É um ciclo que um precisa do outro.” (Daniela-coordenadora)

Educadores, que, através de suas práticas, formalizam a separação entre seres humanos e natureza por meio de planejamentos que adormecem o corpo, que emparedam e isolam e que influenciam a visão de mundo das crianças com as quais convivem, ao mesmo tempo sentem-se impotentes diante da realidade opressora e desejam um mundo melhor.

Digo isso, pois, durante a entrevista que fiz com cada um deles, perguntei como imaginavam aquele cenário de natureza farta que cerca a escola dali a 50 anos. Para todos, a perspectiva da ação humana sobre aquele espaço é catastrófica.

(Balança a cabeça negativamente, em silêncio) “Da varanda da minha casa, eu tenho essa visão maravilhosa da Mulher de Pedra, essas montanhas todas. Há uns dez anos, eu falava “eu não gosto nem de pensar o que eu vou ver ali”. E hoje, a gente já tá vendo, tudo começando com loteamento. Eu não gosto nem de imaginar o que pode acontecer”. (Tânia-diretora)

No entanto, quando os convidei a redesenhar este futuro incerto, ainda que em forma de sonho, de brincadeira, o que apareceu foi o desejo de maior e melhor integração entre seres humanos e natureza.

(Sorriso de alegria) “Eu queria que continuasse, eu me lembro da minha infância, que coisa maravilhosa que era. Tinha dificuldade, claro, não tinha asfalto, uma poeirada, não tinha iluminação... mas, se eu pudesse, eu ia plantar árvore em tudo isso que desmatou pra fazer pasto e lavoura.” (Tânia-diretora)

“Daqui 50 anos? O verde, de preferência, estaria todo lá ainda, a Mulher de Pedra é muito bonita! E, se dependesse da vontade da gente, e eu acho que é a vontade de todo mundo, ia só melhorar. A questão de saneamento básico e a parte social também. A gente vê que aqui tem bastante criança bem pobrinha ainda, que passa necessidade mesmo. Então, se pudesse, se dependesse da minha vontade, Vargem Grande seria um paraíso.” (Antônio-professor)

“Sabe qual era o meu sonho? É ter um rio limpo para poder pescar, eu falo sempre isso para as crianças, que coisa maravilhosa seria a gente poder ir nesse rio aí atrás e pescar. Quando eu era criança lá onde eu nasci, a gente pescava de peneira, pegava os peixinhos, o rio limpinho. Não podia ser tudo limpinho? Até porque esse rio molha as plantas, não tinha que ter esgoto, essas coisas que jogam nos rios. (...) Então, eu acredito que ainda vai haver uma grande mudança, eu acredito na melhoria.” (Maria-professora)

Vigostsky explicava a competência humana da imaginação, esta nossa capacidade de sonhar, como uma atividade humana fundamentada na realidade.

Nesse sentido, toda experiência real é também simbólica e, através da dimensão expressiva da linguagem, pode ser compartilhada. Vigotsky fala de uma indissociabilidade entre imaginação e emoção, entre pensamento e afetos.

“A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa”. (VIGOTSKY, 2009, p. 22)

Se todo pensamento está fundamentado nessa capacidade de criar em comunidade, pois é compartilhado por uma linguagem construída na relação com os outros, a toda realidade também se vincula um caráter emocional.

“Qualquer sentimento, qualquer emoção, tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. (...) Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estamos na desgraça ou na alegria”(id., ib., p.25-6).

E, uma vez encarnadas, pensadas e comunicadas, desenhadas ou atuadas, estas emoções produzem realidade, afetam o mundo. Se cada um desses professores desejam coisas tão boas para o futuro de sua comunidade e de suas crianças, por que é tão difícil transformar o presente?

4.5 É possível transformar?

Sobre essa difícil tarefa das escolas e seus educadores recriarem-se a si mesmos dando conta de uma nova complexidade do mundo, Edgar Morin (2003) diz que o paradigma cartesiano (que separa, criando dicotomias) é um legado que nos foi deixado e que opera inconscientemente em nós. E que precisamos aprender a pensar complexamente.

O pensamento complexo (2003) é uma crítica ao iluminismo e ao racionalismo e envolve alguns conceitos. Primeiro, o de *homo sapiens demens*, reintroduzindo no humano a loucura, o descontrole, o caos, que foram sempre recalcados pelo racionalismo; depois, introduzir em nossas relações e em nosso jeito de pensar e se comunicar operadores dialógicos e recursivos, com a função de juntar e entrelaçar o que está separado como antagônico (corpo e razão, arte e ciência, seres humanos e natureza, vida e escola, por exemplo), fortalecendo a ideia de ciclo e desconstruindo a de causa e efeito; finalmente, a imagem do holograma, que se refere à outra ideia de totalidade sempre mais rica e complexa

que a soma de suas partes. Do pensamento complexo, decorre a proposta de homo complexus – 100% natureza e 100% cultura.

Nesse sentido, uma reforma do ensino e da educação envolve uma mudança na formação dos educadores e na maneira como se pensa, pois outras formas de pensar e sentir precisariam ser resgatadas. Trata-se de uma tarefa difícil, pois o sistema educacional se reproduz na medida em que fortalece um jeito de pensar e agir que impossibilita sua transformação e desempodera os professores enquanto agentes de mudança através da ideia de que este modelo vigente é o único possível. Por isso, experiências diferentes, que ousaram ser diferentes, são tão importantes em si e por indicarem outros caminhos possíveis.