

## CAPÍTULO 1

### Entre o verde-chumbo e a púrpura, cuidando da vida na terra.

“Lembro-me de quando era criança e via,  
como hoje não posso ver,  
a manhã raiar sobre a cidade.

Ela não raiava para mim,  
Mas para a vida.

E via a manhã e tinha alegria.  
Hoje vejo a manhã, tenho alegria,  
e fico triste.  
Eu vejo como via,

mas por trás dos olhos, vejo-me vendo.  
E com isso, se obscurece o sol,  
o verde das árvores é velho,  
e as flores murcham antes de aparecidas.”

Fernando Pessoa

Podemos dizer que as crianças, hoje, ao nascer, encontram um quadro planetário sócio-ambiental que é um lixo? Como é possível fazer uma educação que - ao invés de atrapalhar, ao invés de confundi-las com o próprio lixo que a civilização produz - possa alimentar sua humanidade, ajudando-as a romper com a fatalidade de uma realidade que é atroz, cruel, inumana?

O lixo civilizatório está relacionado à ambição, à apropriação privada dos recursos naturais do planeta, à dominação dos ricos sobre os pobres, dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, dos humanos sobre as outras espécies... O lixo pessoal, social e ambiental que a sociedade do capital produz se sustenta numa dificuldade de aceitação das diferenças; uma intolerância que se situa em nível macro, em nível das relações econômicas e políticas que marcam os espaços sociais mais amplos; está relacionada a um “outro” distante, desconhecido, bárbaro, selvagem, estrangeiro. Mas o lixo civilizatório se situa também - é gerado em e é reproduzido - no seio das famílias, na escola, nas interações humanas que envolvem o eu e o tu, o eu e o nós familiar, vizinho, comunitário...

O sentimento, a subjetividade que gera a violência doméstica praticada contra as crianças no cotidiano de vida familiar seria o mesmo sentimento de intolerância ao outro que gerou o horror dos campos de concentração nazistas e stalinistas? Em que medida elas se relacionam com a violência do modo de produção capitalista? É a violência do sistema que gera a violência interpessoal e grupal? Ou, ao contrário, violência subjetiva, individual e interpessoal estariam na origem da perversidade do capitalismo? O que, apareceu primeiro, o ovo ou a galinha?

Os espaços micro geram e simultaneamente reproduzem e alimentam a perversidade do universo maior do qual fazem parte. E vice versa. A ordem capitalística é projetada na realidade do mundo e na realidade psíquica. Os planos molar e molecular estão em sintonia. A crueldade, a violência, os pensamentos e as ações de intolerância, de discriminação das diferenças estão presentes nas relações interpessoais, familiares e escolares, entre mulheres e homens, entre pais e filhos, professores e alunos, nas relações entre vizinhos e entre grupos sociais e povos distintos, nas relações entre humanos e natureza...

Esta constatação é importante porque evita um maniqueísmo muito comum, que atribui sempre ao campo social mais amplo, da economia e da política, fenômenos que se situam também no plano do privado. Assim, simultaneamente, os campos da micro e da macro política são espaços de produção e de subversão da ordem instituída.

De qualquer forma, a realidade é tão cruel, às vezes parece tão sem sentido, que se impõe perguntar: por que temos optado por e/ou nos submetido a um modelo de desenvolvimento, a um determinado estilo de pensar e sentir a vida que produz, simultaneamente, desigualdade social, desequilíbrio ambiental e sofrimento psíquico? Seríamos, talvez, uma espécie irresponsável e inconseqüente. Ou estaríamos vivendo a adolescência da humanidade?

A intimidade com a ética exigiria um amadurecimento espiritual? A responsabilidade pela crise ética deve ser atribuída à espécie como um todo, ou à civilização ocidental, que nos últimos três séculos estendeu tentáculos imperialistas sobre as demais civilizações e povos do planeta? Há, talvez, uma insuficiência crônica no campo dos afetos: uma imensa carência de amor que nos conduz ao egoísmo e à mesquinharia, que nos impede de compartilhar os bens materiais e imateriais que a vida, como dádiva, nos oferece a todos os seres vivos.

As pinceladas de perguntas e respostas estão inspiradas na idéia de que a ética é definida nas interações dos seres humanos entre si, com a natureza e com a cultura, não está limitada aos domínios da razão, da política e da estética: a questão do bem e do mal – ou, na visão de Espinosa (1983), a questão do bom e do mau - está relacionada aos afetos. Assim, a hipótese é a de que uma educação contra a barbárie deveria investir na qualidade das relações afetivas, na qualidade das interações humanas; deveria apostar na criação e no fortalecimento de espaços de pertencimento, reconhecimento, enraizamento, que só se materializarão em experiências humanas marcadas pela busca da igualdade, em contextos de respeito à diversidade de formas de ser, viver, sentir e pensar.

O objetivo neste capítulo é o de desenhar um quadro das condições de vida das espécies no planeta, com a intenção de dar visibilidade à insalubridade definida pelo sistema mundial capitalista urbano industrial patriarcal. E, ao mesmo tempo, identificar o que nele é possibilidade de ruptura, subversão.

Nestes tempos de neoliberalismo, em que, diria o poeta Maiakovsky (1922), é preciso “arrancar alegrias ao futuro”, a construção desta espécie de mapa global permite enxergar os limites e as possibilidades de construção cotidiana de uma utopia ético-política. E, por paradoxal que pareça, tem o sentido de um novo convite a não desanimar, a acreditar que vale a pena seguir desejando e apostando em processos educativos que sejam aliados da vida, da alegria, da liberdade.

## 1.1

### **Pincelando um quadro das condições atuais de existência das espécies no planeta.**

Talvez o quadro fique pesado, talvez, ao invés de púrpura, predominem tonalidades verde-chumbo. Mas não é esta a intenção, o quadro tenta, simplesmente, colher e articular dados de realidade, fenômenos, situações, e representações que estão presentes e atravessam não apenas o dia-a-dia de crianças nos espaços de Educação Infantil, mas também a vida de grande parte da população do planeta, humana e não humana, assaltada por um capitalismo desesperado, insaciável em sua ganância neoliberal.

A tela sobre a qual as tintas se espalham é de uma tecitura que se estruturou num modo singular de viver-sentir-pensar esta realidade. Assim, não poderia ser diferente, o quadro reflete a trama de uma experiência pessoal-coletiva

historicamente situada, datada, significada por condições de classe, sexo, gênero, etnia. Os traços e as cores das tintas estão sob e sobre os seus efeitos.

O quadro é pesado porque pesada é a realidade do sistema mundial capitalista-urbano-industrial-patriarcal. Pesada é a atmosfera - social, ambiental, existencial - dos grandes centros urbanos, espaços onde, nos últimos 300 anos, o modelo capitalista industrial foi gerado, onde os seus efeitos mais perversos - desigualdade social, desequilíbrio ambiental e sofrimento psíquico - ganham visibilidade total e, muitas vezes, obscurecem possíveis horizontes. É na experiência da cidade, em especial da metrópole, que o olhar da pintora busca o melhor foco. A perspectiva é definida a partir de uma visão do Sul do planeta: América, Brasil, Rio de Janeiro.

Assim, tendo claros os limites e as possibilidades de traços e cores, onde assinalar o primeiro ponto e riscar a primeira linha? Como vivemos nós, adultos, como vivem as crianças, que qualidade de vida podemos lhes oferecer?

Por onde fazer convergir, como expressar a multiplicidade de fenômenos, situações dados e representações, interpretações objetivas e emocionadas que perpassam e definem a vida de cada uma/um de nós e de grande parte da população humana que hoje compartilha conosco a existência?

Qual a referência fundamental, por onde é possível fazer convergir pontos de partida e de chegada? Pergunto a mim mesma e me decido pelas Três Ecologias porque podem se constituir como parâmetros, como referências fundamentais para pensarmos e avaliarmos este momento da história da humanidade e do planeta. Com base nas posições de Félix Guattari (1990), diria que a articulação das Três Ecologias - pessoal, social e ambiental - define equilíbrios ecosófico que expressam uma melhor ou uma pior qualidade de vida na Terra.

A ecologia mental diz respeito às relações de cada um consigo mesmo, às conexões de cada pessoa com o seu próprio corpo, com o inconsciente, com os mistérios da vida e da morte, com emoções e sensações corporais, com sua espiritualidade. Por isso, também é chamada de ecologia pessoal.

A ecologia social se refere às relações dos seres humanos entre si. Desde as relações geradas pela vida em família, com nossos pais, filhos, cônjuges e outras pessoas com quem partilhamos nosso micro-cotidiano, até as relações que estabelecem as nações e os povos entre si, passando por toda uma rede

infinita/indeterminada de relações sociais que articulam a vida na escola, no bairro, na cidade, nos movimentos e nas lutas sociais, nas atividades de lazer e culturais. Assim, são exemplos as relações de poder entre povos do Norte e do Sul, entre as nações ricas e pobres, entre classes dominantes e dominadas, entre grupos sociais majoritários e minoritários, entre homens e mulheres, educadores e educandos, companheiros de trabalho, vizinhos, entre adultos e crianças. A ecologia social retrata a qualidade destas relações.

A ecologia ambiental trata das relações que os seres humanos estabelecem com a natureza. Desde as relações espirituais, expressas pela religiosidade - ou que são definidas por vínculos ancestrais dos seres humanos com a natureza, com o Cosmo - até as formas de ação sobre a natureza, motivadas pela necessidade de sobrevivência material. A ecologia ambiental reflete as diferenciadas maneiras como os grupos humanos se relacionam com a natureza, de maneira sustentável ou predadora: com o objetivo de satisfazer suas necessidades fundamentais, ou com o objetivo de apropriação-transformação-consumo-descarte, quatro ações básicas que equivocadamente definem, em nossa civilização, o nível de desenvolvimento das sociedades (Gouvêa e Tiriba, 1998).

O conceito de ecosofia inclui a perspectiva de equilíbrio entre as três ecologias. Se, por um lado, "contém" a realidade concreta, por outro lado, abriga a utopia, no sentido de que é um conceito que articula relações. Não há uma ecosofia estanque, há ecosofias que se produzem de acordo com a qualidade das relações do ser humano consigo mesmo, dos seres entre si, enquanto espécie, e dos grupos/da espécie com o ambiente planetário do qual são parte. A história define a qualidade das relações ecosóficas, elas são devir.

Na sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal, como estão as relações de cada ser humano consigo mesmo? Qual a qualidade das relações dos seres humanos entre si? E as relações destes com a natureza - isto é, com a Terra, espaço que a espécie humana habita? No quadro sócio ambiental em que vivemos, qual a qualidade deste amálgama de relações?

Vivemos uma situação de emergência planetária, em que está clara a possibilidade de que a espécie humana concretize um processo de auto-destruição, criando condições sócio-ambientais insuportáveis a sua sobrevivência e de outras espécies na Terra.

Ludibriada pelo mito da natureza infinita, auxiliada por sua inteligência e onipotência e ensandecida pela necessidade de possuir/consumir, a civilização ocidental criou, nos últimos duzentos e tantos anos, um modelo de desenvolvimento capitalista-urbano-industrial-patriarcal centrado na produção e consumo de bens materiais e orientado para gerar lucro para aqueles que se apropriam dos meios de produção; um modelo de desenvolvimento que não está voltado para o bem-estar e felicidade dos povos e espécies que habitam o planeta, mas para os interesses de mercado.

A humanidade vive, agora, a fase planetária do capitalismo: o processo de concentração da riqueza se acentuou e a economia mundial é ditada por alguns poucos grupos econômicos. A busca de mercados orientou o desenvolvimento de tecnologias de guerra e de tecnologias eletrônicas que lhe permitiram ultrapassar as fronteiras geopolíticas e aumentar os seus lucros. O capital internacional tem forças para provocar uma quebra generalizada das economias nacionais; as regras para a recuperação destas economias são ditadas justamente pelas instituições como Fundo Monetário Internacional/FMI e o Banco Mundial que representam os interesses do capital e que, portanto, não visam quebrar a lógica do sistema.

Assim, não são as necessidades dos povos e das nações que definem as estratégias de desenvolvimento: elas são ditadas pelos interesses das empresas transnacionais, que consistem em torná-las ainda mais competitivas, visando a maximização dos ganhos e o controle do mercado.

O mercado tornou-se a matriz estruturadora da vida social e política da humanidade, sobrepondo-se às fronteiras nacionais. As 'virtudes' do mercado são recuperadas como valor universal, e não mais como identidade nacional. Quem comanda a economia global é cada vez mais o mercado financeiro: em última análise são as grandes corporações - e não os governos - que decidem sobre câmbio, taxa de juros, rendimento da poupança, dos investimentos, preços de 'commodities', etc. (Vieira, 1997, p. 81).

Na fase planetária do capitalismo, os dados sobre a desigualdade Norte-Sul são assustadores. Um quinto da população consome 80% de toda a riqueza produzida na Terra<sup>1</sup>. Uma outra quinta parte consome moderadamente. Mas três quintos da população do planeta, não satisfazem as necessidades básicas. Esta é justamente a parte que vive nos países do Sul, áreas que, a partir do século XVI

---

<sup>1</sup> Os cinco países mais ricos do mundo somam 86% do consumo de todos os bens. 17% da população consome 84% de toda a energia produzida no planeta (Revista Caros Amigos, no 23).

passaram a ser cobiçadas pelo espírito comercial burguês. As populações do terceiro mundo são justamente aquelas que foram dominadas e colonizadas pelo europeu, guiado por seu projeto de expansão territorial (necessário à extração e apropriação de matérias primas) e de colonização dos povos, tornando-os dóceis e submissos ao trabalho de produção de mercadorias e, posteriormente, erigindo-os à condição de consumidores destas mesmas mercadorias.

(...)o desequilíbrio sócio-ecológico contemporâneo está distribuído de modo diferenciado no planeta. No primeiro mundo concentra-se a poluição da riqueza. (...) No terceiro mundo, no que diz respeito às grandes majorias, concentra-se a poluição da miséria. (...) No primeiro mundo há uma perda progressiva do sentido da vida, motivada por uma concepção unilateralmente materialista da vida humana. No terceiro mundo há uma degradação generalizada do sentido da vida, provocada por uma concentração extrema da riqueza que deixa sem horizontes as majorias miseráveis(...) (Fórum de ONGS Brasileiras, 1992, p. 24).

Se na doutrina liberal que inspirou o projeto burguês havia um compromisso com a distribuição social da riqueza, feita através do Estado, na doutrina neoliberal a ganância é total: as taxas de juros sobem, os salários são arrojados, os investimentos em políticas sociais decrescem, os compromissos com a seguridade dos trabalhadores se esvaziam, o próprio trabalho é flexibilizado: tudo em nome da acumulação da riqueza, tudo em nome do dinheiro, ou melhor, do lucro. As energias se mobilizam, a libido das classes dominantes e suas instituições funcionam com o cérebro no umbigo e o coração no bolso.

É importante pensarmos no papel da ciência na conformação deste quadro. Ao invés de uma ciência conectada à vida através de uma relação estreita entre a espécie humana e a natureza, a modernidade assistiu a um cientificismo em que

a razão - desde Descartes, exaltando-a, até Bergson, humilhando-a - reduzida a ser apenas instrumental, fabricante de instrumentos, de motores de riquezas e de injunções sociais - é fornecedora de meios e não de finalidades (Garaudy, 1981, p. 50).

Este mesmo autor nos sugere uma distinção entre ciência e cientificismo:

A ciência é o conjunto de métodos matemáticos e experimentais que permitem ao homem prodigioso domínio sobre a natureza. O cientificismo é o conjunto de superstições que pretendem explorar o legítimo prestígio desses métodos, a fim

de por meio deles, explicar ou negar todas as outras dimensões da vida, como, por exemplo, a arte, o amor, o sacrifício, a fé ou simplesmente o outro homem e a sua realidade específica. (...) o cientificismo é a crença de que tudo quanto não é redutível, sem resíduo, ao conceito, à medida e à lógica (aristotélica, matemática, dialética ou estrutural) carece de realidade (idem, p.50).

Entretanto, menos complacente, ou talvez mais atual que Garaudy, Milton Santos nos alerta para os perigos de uma ciência cada vez mais redutora e reduzida, mais afastada da busca da “verdade”:

Como as técnicas hegemônicas atuais são, todas elas, filhas da ciência, e como sua utilização se dá a serviço do mercado, esse amálgama produz um ideário da técnica e do mercado que é santificado pela ciência, considerada, ela própria, infalível. Essa é uma das fontes do poder do pensamento único. Tudo o que é feito pela mão dos vetores fundamentais da globalização parte de idéias científicas, indispensáveis à produção, aliás acelerada, de novas realidades, de tal modo que as ações assim criadas se impõem como solução única (Santos, 2001, p.53).

Ao contrário do que anuncia, o modelo de desenvolvimento capitalista industrial, baseado no conceito de ciência e razão instrumental acima exposto, além de desigualdade social, gera desequilíbrio ambiental. É no desenho e nas cores desta ecologia que segue a pintura. Ela anuncia o acinzentado dos efeitos - sobre a natureza, sobre os nossos corpos e os de outras espécies - deste estilo de viver que valoriza a produção de mercadorias e a sua apropriação privada. Alguns destes efeitos já são conhecidos de todos nós: destruição da camada de ozônio, acúmulo de lixo tóxico, efeito estufa, chuva ácida, fauna ameaçada, poluição do subsolo, excesso de lixo, poluição do ar, gasto excessivo de energia e de água, perigos de esgotamento dos recursos minerais não renováveis. Estes fenômenos não ameaçam apenas o terceiro mundo, já tão vitimizado pela mortalidade infantil, pela fome, pelas guerras e outras formas de violência que o modelo gera: eles ameaçam a própria sobrevivência da vida na Terra.

De acordo com Genebaldo Freire Dias (2004), 50% das florestas da Terra já foram consumidas. Cerca de 38.000 hectares de florestas nativas são destruídos por dia. Como fruto de um equilíbrio profundamente alterado, há um maciço desaparecimento de espécies. “Vivemos um período de extinção em massa: 34% dos peixes, 25% dos répteis, 24% dos mamíferos, 21% dos anfíbios, 12% das

aves”. (Dias, 2004, p.23). Focalizando a situação dos humanos<sup>2</sup>, ele acrescenta: “1,3 bilhão dentre os mamíferos humanos (20,6% da população mundial) estão ameaçados de morte pela fome”. (idem, p.23)

Não vale a pena, agora repetir as denúncias a respeito da degradação do planeta. Melhor é questionar a lógica de um estilo de desenvolvimento que ignora o fato de que a Terra é um ecossistema, tem seus limites, tem seus ritmos próprios, não poderá, indefinidamente, ceder matérias primas e energia à ganância das empresas e aos caprichos dos consumidores.

Como barreira para a lógica do consumo coloca-se a incapacidade da biosfera para suportar a agressão do sistema produtivo industrial e agrícola que proporciona uma abundância de bens para a minoria privilegiada do mundo. Ainda mais se considerarmos que esta não é uma realidade estática, mas que avança, na medida em que grupos crescentes de pessoas ascendem a níveis de consumo superiores e expressam demandas crescentes de bens agrícolas e industriais, como os povos da China e da Coreia do Sul, ou as elites do terceiro mundo.

O que aconteceria se o estilo de vida euronorteamericano se generalizasse a todos os povos do planeta?

Seria impossível à Terra suportar os efeitos de uma produção industrial que permitisse a todos os seres humanos consumirem o que os povos do Norte e uma minoria dos povos do Sul atualmente consomem. Entretanto, ainda anima os povos do terceiro mundo a ilusão de que um dia chegarão a desfrutar dos mesmos bens e oportunidades de que desfrutam os europeus e os norte americanos. Mas seria fisicamente impossível: haveria pouco planeta para tanto consumo<sup>3</sup>. Para que

---

<sup>2</sup> Na década de 80, Roger Garaudy perguntava: “Como vamos morrer enquanto espécie e causar a morte? Pela exaustão de todas as fontes de energia e pela paralisia de um planeta que se tornou inabitável. Energias e recursos estão guardados há milhões de anos nas entranhas do planeta. Nós nos arrogamos o direito de esgotá-los em uma única geração. Por exemplo, a extração de carvão das minas data de oitocentos anos, mas a metade deste carvão foi extraída nos últimos trinta anos. Desde as origens da humanidade se extrai petróleo bruto, mas a metade desse carvão foi extraída no curso dos últimos dez anos. Se forem construídas todas as centrais nucleares planejadas, dentro de vinte anos não haverá mais urânio. Se o consumo continuar a crescer no ritmo de hoje, mesmo que se descubram outras reservas exploráveis de petróleo e de urânio, equivalentes às atualmente conhecidas, a data de esgotamento será adiada apenas por alguns anos” (p. 17).

<sup>3</sup> A desigualdade norte-sul pode ser medida em termos de consumo de água, porque ela está presente em tudo que consumimos: comida, roupa, carro, computador. Na agricultura, para cultivar 1 quilo de trigo, são usados 900 litros de água, e 1 quilo de arroz gasta 1400 litros. Para produzir um litro de cerveja são gastos 7 litros de água; cada quilo de alumínio gasta 100.000 litros e cada carro 400.000 litros. Um africano da Tunísia consegue comer bem com 1.100.000 litros de água per capita por ano, enquanto um californiano precisa do dobro (Revista Caros Amigos, nº 27, 2005).

os povos do Sul tivessem o mesmo padrão de vida dos povos do norte talvez fossem necessários três planetas Terra: um para a extração de matérias primas e produção de mercadorias, outro para os terráqueos viverem/consumirem e um terceiro para descartarem o lixo.

Acontece que o consumo é peça chave no modelo atual de desenvolvimento científico-tecnológico e de generalização da lógica capitalística. Os ideais liberal e neoliberal exigem a natureza e os bens que dela derivam sejam considerados/assumidos/sentidos como mercadorias, como bens, objetos, coisas destinadas à venda. Assim, ao invés da economia ser definida pelas relações sociais, são estas que se vêm enclausuradas pelo sistema econômico. Antes, havia a idéia de que a produção era autônoma. Era ela que gerava o consumo, mas, hoje, a produção das coisas é alimentada pela produção da informação: a publicidade produz o consumidor antes de produzir os produtos.

Um dado essencial do entendimento do consumo é que a produção do consumidor, hoje, precede a produção dos bens e dos serviços. Então, na cadeia causal, a chamada autonomia da produção cede lugar ao despotismo do consumo. Daí o império da informação e da publicidade (Santos, 2001, p. 48).

Num contexto de perda da experiência direta com outros seres humanos e com a natureza, o consumo vira panacéia para as insatisfações e frustrações decorrentes de um estilo de vida que valoriza o *Ter*. De acordo com Sempere (1998, p. 296), na sociedade de consumo, o velho lema socialista que propõe “de cada qual segundo suas capacidades e a cada qual segundo suas necessidades” fica obsoleto em sua segunda parte. Como definir quais são as necessidades de uma pessoa em uma sociedade industrializada, em que a posse de bens materiais e posicionais<sup>4</sup> são igualmente acalentados?

(...) a ânsia do consumo encerra uma obediência a uma ordem não anunciada, mas a que, consciente ou inconscientemente, todos obedecem, sob pena de se sentirem infelizes pela ousadia da diferença. O desejo de singularizar é considerado hoje um delito. (...) em vez da satisfação prometida e da plenitude almejada, o sujeito de consumo se vê enredado num estado crônico de insatisfação e privação

<sup>4</sup> Os bens materiais servem a satisfação das necessidades materiais diretas, enquanto que os posicionais servem, em primeiro lugar, para a satisfação do desejo de prestígio, status social, reconhecimento, admiração. Ver Mies e Shiva (1998) e Riechmann (1998).

necessário ao próprio funcionamento da lógica do consumo (Castro, Garcia e Jobim e Souza, 1997, p. 101).

Em tons púrpuras - contrastantes com o verde-chumbo das desigualdades sociais e dos desequilíbrios ambiental e mental que a lógica do consumo engendra - há um movimento de questionamento da máxima de que as necessidades humanas estão sempre se transformando. É Max-Neff quem ensina: as necessidades não variam de um meio para outro, não se alteram em cada período histórico, **as necessidades humanas fundamentais são universais**. Elas seriam: **a subsistência** (a saúde, os alimentos, a habitação, a vestimenta); **a proteção** (a atenção, a solidariedade, o trabalho, etc.); **o afeto** (o amor próprio, o amor, a atenção, etc.); **a compreensão** (o estudo, o conhecimento, etc.); **o tempo livre** (a curiosidade, a imaginação, a diversão); **a identidade** (a sensação de pertencimento, o acolhimento, etc.) e **a liberdade** (a autonomia, a autodeterminação, a igualdade). (Max-Neff, 1998, p.41).

Estas necessidades podem se constituir como referências para pensarmos o cotidiano das crianças nas creches, pois elas dizem respeito a todos os povos, de países hiperdesenvolvidos ou subdesenvolvidos. Os modos e meios de satisfazer a estas necessidades - os satisfatores - é que variam de acordo com a cultura, a região e as condições históricas. A desconstrução da lógica do capital - que converte o supérfluo em necessário e difunde, entre os povos do Norte e as elites do Sul, a idéia de que as necessidades se satisfazem com pseudo satisfatores comprados no mercado - exige a compreensão de que os modos de satisfazer as necessidades são construídos socialmente (Sempere,1998). E implica numa redefinição do conceito de desenvolvimento numa perspectiva em que a referência esteja nas pessoas e não nos objetos.

Num contexto planetário marcado pela progressiva degradação das relações dos seres humanos entre si e com o meio ambiente natural, também não poderiam ser de qualidade as relações de cada ser humano consigo mesmo, em termos emocionais, físicos e afetivos, uma vez que a subjetividade, os valores, os conhecimentos são produzidos socialmente, no espaço das interações sociais, na história e na cultura de cada tempo (Vygotsky, 1989).

Quais os efeitos, nas relações humanas, em especial as que se estabelecem entre pais e filhos, de um cotidiano marcado pela ausência ou pelo

distanciamento do contato humano que é justificado pela necessidade de suprir as necessidades materiais? Onde ficam, qual é o peso das necessidades de amor, de proximidade física e afetiva em uma sociedade industrializada, em que a posse de bens materiais e posicionais é igualmente acalentada?

O que é possível concluir é que a organização da sociedade industrial provoca um esgarçamento, um esmaecimento, um silenciamento das relações humanas<sup>5</sup>. Entre outros fatores, isto acontece porque o individualismo, desvinculado dos aspectos de grupo e respeito à singularidade, degenera em narcisismo, gerando hipertrofia da subjetividade e culto de si próprio, além de recusa de normas para com a sociedade, que implica na ausência de sentimento de pertencimento. Na origem e na ponta dos des-encontros humanos, a ausência ou a carência de amor. Pois acolhimento do outro, compreensão e encantamento são frutos de proximidade amorosa (Boff, 1999).

## 1.2

**As crianças são a espécie que se renova sobre a Terra, mas, como os idosos, na lógica do capital, não contam porque não produzem.**

A Declaração dos Direitos Humanos prioriza a proteção às crianças porque elas são a espécie que se renova sobre a Terra. Entretanto, na perspectiva capitalística, não é o princípio da reprodução da vida que é fundamental, mas o princípio da produção de mercadorias.

A população humana no planeta é hoje de 6.446.876.645 habitantes<sup>6</sup>, sendo que 36% é de crianças, o que equivale a uma população infantil de aproximadamente 2,1 bilhões. Deste total, 150 milhões são subnutridas; 11 milhões morrem antes dos 5 anos de vida; 120 milhões não podem frequentar uma escola; 10 milhões morrem, por ano, por causas que poderiam ser facilmente evitadas<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Esta tendência é alimentada por novas tecnologias eletrônicas, que engendram uma nova concepção de espaço e tempo e redefinem processos de produção de subjetividade. As relações com o outro cedem espaço às relações com a máquina (Castro, Garcia e Jobim e Souza, 1997; Jobim e Souza e Farah Neto, 1998).

<sup>6</sup> Fonte: <http://www.novomilenio.inf.br/porto/mapas/nmpop.htm>, acessado em 15/06/05.

<sup>7</sup> Fonte: <http://www.pime.org.br/pimenet/mundoemissao/criancasfoco.htm>, acessado em 15/06/05.

Esta catástrofe tem suas raízes nos ajustes econômicos estruturais promovidos pelas forças do capital internacional<sup>8</sup>, através de uma perversa política econômica que transfere para os países do primeiro mundo os recursos financeiros que deveriam ser aplicados em políticas sociais - entre elas, as de atendimento à infância.

A situação de barbárie gerada pelo pagamento de uma dívida impagável determina as condições de pobreza de cerca de 60% dos habitantes do planeta. No caso do nosso país, os miseráveis são um terço da população: aproximadamente 33,5% de brasileiros vivem nessas condições econômicas; e destes, 45% são crianças que têm três vezes mais possibilidade de morrer antes dos cinco anos<sup>9</sup>. Porque são membros de famílias que têm renda mensal de até meio salário mínimo, mais de 27 milhões de crianças, na faixa de 0 a 12 anos, vivem abaixo da linha de pobreza.

Embora o país tenha uma legislação avançada para a infância e a adolescência, as crianças são as principais vítimas. Conquistada graças à luta dos movimentos sociais pela democratização dos serviços públicos e a humanização do atendimento – o cumprimento desta legislação ainda está longe de ser realidade. Como as políticas de financiamento caminham na contramão da lei, nem mesmo o atendimento em creches e pré-escolas está assegurado: de um universo de 23.441.413 crianças de 0 a 6 anos, apenas 6.903.762 têm acesso à Educação Infantil<sup>10</sup>.

Em Blumenau, pólo industrial da Região Sul brasileira, onde esta pesquisa foi realizada, das 30.243 crianças de 0 a 6 anos, 11.259 têm acesso à Educação Infantil<sup>11</sup>.

A lógica do capital, o tempo todo, faz contraste com um governo municipal que busca coerência com ideais de democratização do patrimônio público e participação popular: estreito e tortuoso caminho entre uma diversidade de interesses econômicos e compromissos sociais. Em decorrência da dificuldade

---

<sup>8</sup> Os ajuste estruturais são definidos pelas Instituições de Breton Woods, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional/FMI.

<sup>9</sup> Fonte: <http://www.unicef.org>, acessado em 15/06/05.

<sup>10</sup> Fonte: <http://www.ibge.gov.br>, acessado em 15/06/05.

<sup>11</sup> Do total de crianças de 0 a 6 atendidas, 4.108 estão matriculadas em creches e 7.151 em pré-escolas. (fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), censo escolar 2004)

de conciliar aspirações/ambições do grande capital com necessidades e direito do trabalhadores<sup>12</sup>, para a quantidade de crianças pequenas, as creches são poucas.

O grande entrave ou complicador da Educação Infantil em Blumenau é justamente a demanda reprimida e a falta de financiamento para as políticas de educação infantil. Vivemos em uma sociedade capitalista onde a principal característica é a propriedade privada, que privilegia poucos; e a exclusão social que atinge muitos (Cipreste e Cajuína)<sup>13</sup>.

Não há recursos para o atendimento de todas as crianças e, ainda mais grave, as que mais necessitam são as que não conseguem vagas. É o que diz, a seguir, a carta de Cajuína e Cipreste:

A SEMED solicitou uma pesquisa quantitativa, à FURB<sup>14</sup>, com o objetivo de conhecer a realidade financeira das famílias que hoje procuram vagas em CEIs e CCEIs<sup>15</sup> em Blumenau. A partir desta primeira etapa da pesquisa, constatou-se um fato alarmante, as classes que menos acessam as vagas nestas instituições são justamente as que mais precisam, classe D e E, o mais intrigante é que estas famílias não acessam nenhum outro programa ou política, sendo que 80% das crianças que conseguem vagas são de classes A e B. Vale salientar que o primeiro critério que deve ser utilizado na matrícula é a baixa renda familiar, respeitando assim o direito à equidade.

Segundo os dados da pesquisa da FURB: 56% dos que solicitavam, ficaram sem vaga, sendo que estes são cuidados em sua maioria por parentes (...); 54,55% das famílias que não possuem renda, ficaram sem vaga; 60,31% das famílias que não conseguiram vaga, pertencem a classe D; 64,71% das famílias que não conseguiram vaga, pertencem a classe E. No que se refere às características sócio-econômicas das famílias podemos observar que o grande público atendido é de maioria classe média-baixa e baixa. A população de classe alta não entrou na pesquisa (Cipreste e Cajuína).

A situação atual da educação das crianças de 0 a 6, especialmente as que têm entre 0 e 3 anos, é expressão do descaso dos governos e da sociedade, em especial as elites brasileiras, em relação à infância. Isto é pura consequência: se as políticas sociais não tratam com dignidade os pais das crianças, não poderiam fazer melhor em relação aos seus filhos.

<sup>12</sup> Tomo como exemplo a Oktoberfest, grande festa da cerveja, realizada anualmente no mês de outubro, que recebe milhares de turistas do Brasil e do exterior: quanto dos lucros desta festa vão para os cofres da prefeitura? Quando pergunto se a cidade ganha com o evento, todos respondem que sim: ganha a hotelaria, o comércio, os vendedores-de-tudo-e-qualquer coisa, inclusive serviços; ganham também os garçons, as faxineiras, os boys. O que a ordem capitalística esconde é que ganham muitos no plano individual, mas não ganha a cidade enquanto espaço do coletivo. Não ganha o patrimônio público, ou melhor, ganha pouquíssimo: a prefeitura oferece a estrutura para os grandes eventos, mas é insignificante o que recebe em contrapartida.

<sup>13</sup> Trecho da carta enviada por membros da equipe de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Blumenau, por ocasião da pesquisa (os nomes são fictícios).

<sup>14</sup> FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau.

<sup>15</sup> Centros Comunitários de Educação Infantil.

A responsabilidade do atendimento em creches e pré-escolas é dos governos municipais, mas o pacto federativo define as competências dos Estados e da União. Entretanto, o jogo de interesses econômicos e políticos inviabiliza o regime de colaboração entre os entes da Federação, transformando-o em competição. Assim, o que na prática vem ocorrendo é a transferência de responsabilidades como forma de omissão. O fato de as políticas de financiamento caminharem na contramão da legislação (Tiriba, 1999), faz da Educação Infantil, junto com a educação de jovens e adultos, o primo pobre entre os segmentos educacionais. E, embora seja legalmente definida como a primeira etapa da educação básica, a implantação, em 1998, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério – Fundef - criou impasses na oferta, no atendimento e na ampliação de vagas para creches e pré-escolas. O primeiro impasse foi anunciado já na denominação do fundo, ao restringir-se ao ensino fundamental, excluindo a educação infantil.

No momento atual, meados de 2005, está em tramitação no Congresso Nacional a lei que cria o Fundeb, que deveria incluir todos os segmentos da Educação Básica. Entretanto, não está assegurada a inclusão de verbas para o segmento de 0 a 3 anos. Frente à situação de barbárie vivida pela nossa população mais pobre, e considerando que as crianças pequenas são o seu segmento mais frágil, o grande desafio dos setores populares e educadores comprometidos com a democratização do acesso à serviços de qualidade, será incluir este segmento.

Referindo-se às áreas destinadas às escolas nas cidades contemporâneas do Terceiro Mundo, a arquiteta Mayume de Souza Lima (1994), escreveu:

As construções podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (...) os seres humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie (p.11).

Entretanto, as crianças são os cidadãos planetários a quem caberá enfrentar o conjunto de problemas que a lógica capitalística vem gerando. Por seu jeito próprio de ser, a criança

(...) recria a história da barbárie, reconstrói com os destroços, refaz a partir da ruínas e estilhaços, refunda uma tradição cultural que parecia não indicar alternativas, faz história do lixo (Kramer, 2003, p. 91).

Para que a Terra siga abrigo a vida no planeta, caberá às crianças de agora disseminar uma consciência de espécie capaz de reconstruir as regras das relações entre as pessoas, os grupos sociais, os povos, e entre os humanos e as outras espécies, num aprendizado permanente de respeito à singularidade, à diversidade de formas e estilos de vida e modelos de desenvolvimento. Tudo isto se constrói com gosto pela vida, conhecimento, solidariedade, clareza de intenções e determinação. Entretanto, não é nesta perspectiva que a sociedade e os governos tratam as crianças. Pois, se a produção é o mais importante, tudo fica subordinado a este objetivo: a vida das crianças também.

### 1.3

#### **Natureza e seres humanos: o nascimento de uma dicotomia**

A maneira como os filhos da espécie humana e das demais espécies são tratados decorre do modo como nos relacionamos com a Vida, com a Natureza, com o Cosmo.

Ao longo dos últimos 2.500 anos, os humanos do lado ocidental do planeta relacionaram-se de distintas maneiras com esta dimensão maior da existência, definindo equilíbrios ecosóficos diferentes daqueles que são próprios das sociedades capitalísticas.

Para nós, ocidentais, a referência primeira está nos filósofos pré-socráticos, nomeados por sua anterioridade a Sócrates (470 – 399 a.C.), o que parece lhes conceder um lugar de inferioridade no panteon da filosofia. De fato, para a civilização que se desenvolveu posteriormente, Sócrates é um marco: é ele quem introduz, na discussão filosófica, as questões ético-políticas, isto é, aquelas que dizem respeito à problemática das relações sociais. Os pré-socráticos ainda não se dedicavam aos assuntos da polis, mas a outros, que dizem respeito à vida, à própria existência do mundo e dos seres, portanto, às relações entre seres humanos e natureza.

Embora não sejam os primeiros a pensar filosoficamente, já que em todas as culturas humanas as indagações sobre o sentido e a origem da vida sempre

estiveram presentes, os gregos pré-socráticos foram os que primeiros buscaram uma explicação não mítica da realidade, elaborando algumas noções que se constituíram como referência para o pensamento moderno, inaugurando um modo específico de relação com a realidade em que há uma necessidade de tudo explicar, uma característica central da subjetividade moderna<sup>16</sup>.

O surgimento desta forma específica de relação dos humanos com a realidade está relacionada à produção de uma nova ordem econômica, organizada em torno de atividades comerciais e mercantis, provocadoras de um processo de secularização, em que a religião tem seu papel reduzido e é ampliada a participação política dos cidadãos. É neste contexto que o pensamento filosófico-científico encontrará as condições favoráveis para o seu nascimento (Marcondes, 1997).

Distante desta realidade, o mundo medieval se ocupou da contemplação da natureza, não da sua explicação. De acordo com Rossato (1990), a contemplação se dá de vários modos, derivados de dois platonismos: num deles, a natureza é tratada a partir de uma oposição entre o mundo criado (*natura naturata*) e o mundo do criador (*natura naturans*); no outro, há a superação desta dicotomia e a natureza é assumida como sistema do mundo, articuladora do macro e do microcosmo. Rossato nos diz que, ao contrário da primeira tendência,

(...) que tornava a natureza profana, por colocar nela todo o peso das forças contrárias ao mundo superior – o que, certamente, está na raiz de uma prática predatória, antiecológica e destruidora da natureza - agora há uma divinização do mundo. A natureza deve ser preservada porque, do mesmo modo que a escritura, é obra em que o criador se revela a si próprio (Rossato, 1990, p.22).

Revolucionando o estilo medieval de relação com a natureza, na passagem do século XVI para o XVII, as descobertas de Galileu provocam uma revolução espiritual, uma verdadeira crise da consciência europeia, provocada pelo desenvolvimento de uma nova cosmologia que substituiu o mundo geocêntrico

---

<sup>16</sup> Em especial os da escola Jônica, a que pertenceram Tales de Mileto e Heráclito, são justamente os primeiros filósofos que não recorrem ao sobrenatural para a compreensão da realidade: buscam na natureza a explicação dos fenômenos. Com suas concepções e métodos de abordagem da realidade, inauguram, na história do pensamento, a idéia de uma possibilidade de total explicação dos fenômenos, perspectiva que se tornou hegemônica na civilização ocidental. O pensamento filosófico significa uma ruptura radical com o pensamento mítico, que, entretanto, não desaparece, mas permanece convivendo com aquele, submerso, inclusive nas culturas atuais.

dos gregos e o mundo antropomórfico da Idade Média pelo universo descentrado da astronomia moderna. Uma ciência contemplativa é substituída por uma ciência ativa: os seres humanos se transformam de espectadores em possuidores da natureza. Agora, a atenção/preocupação humana volta-se para este mundo (determinado, regido por leis da física) ao invés do outro mundo (de Deus, religioso, regido por uma finalidade divina). A matemática era uma referência fundamental, pois, para Galileu, o livro do universo havia sido escrito em caracteres matemáticos. O fundamental era levar em conta as qualidades objetivas mensuráveis para fazer julgamentos exatos sobre a natureza: tamanho, forma, número, peso, movimento.

O século XVII marca a vitória do racionalismo filosófico e do seu corolário, o mecanicismo científico, contra a filosofia e a física aristotélico-tomista (que predominaram na idade média) e contra a filosofia animista que reinara durante o Renascimento.

Neste século é afirmada a importância do método como caminho seguro de obtenção da verdade sobre o real; em que método é sinônimo de regra e ordem; é instrumento da razão, é a luz natural, diferente da luz sobrenatural que é a fé. A física destruiu o cosmo e geometrizou o espaço, construindo a imagem de um universo infinito. A filosofia propõe o método para pensar este universo. Uma consequência fundamental é a destruição do mundo e da comunidade medieval. Assumem estes lugares o espaço infinito e o indivíduo racional. No século do “grande racionalismo”, a natureza e a sociedade serão explicadas através de leis naturais: Deus perde sentido, pois não pode falar aos homens através do mundo (Tarnas, 2001).

Entretanto, como diferentes visões de mundo convivem com o que tende a tornar-se hegemônico, 1000 anos depois dos pré-socráticos, Pascal e Espinosa refletem em suas filosofias os platonismos medievais (Rossato, 1990). Pascal se afasta do mundo social como expressão do profano, mas Espinosa, ao contrário, vê em todos os seres, em tudo que existe a expressão da substância divina. Assim, portanto, tudo é Deus, a natureza é deus. Esta idéia, que tem origem na filosofia pré-socrática e que sobrevive ainda na Idade Média, afirma Deus não como um ser exterior, mas como imanente ao mundo, à natureza. Como no pensamento estoíco, para Espinosa, Deus seria a alma do mundo.

Afirmando que Deus é a única substância eterna e infinita da qual todas as coisas existentes são apenas modos, Espinosa se opõe a uma idéia estruturante do pensamento medieval cristão: a de que os seres humanos são o centro e a finalidade do universo. Assim, os recoloca em um mesmo nível que todos os outros seres, viventes ou não, chegando mesmo a estender a outros animais algumas possibilidades que estamos acostumados a atribuir apenas aos humanos, o que aparece também no pensamento de outros pensadores, como Fourier. Entretanto, torna-se hegemônica uma cultura que divorcia seres humanos da natureza<sup>17</sup>.

No século XVIII e XIX, o espírito iluminista extasia-se com as possibilidades do intelecto racional e seu poder de desvendar, compreender e explorar as leis da Natureza. Em contraposição, o espírito romântico não estava interessado na explicação da realidade e desprezava o discurso lógico-argumentativo, “a tranqüila previsibilidade das abstrações estáticas” (Tarnas, 2001, p.394).

Ao contrário, insatisfeito com uma visão de mundo que privilegiava a pesquisa empírica, o desenvolvimento cognitivo e os estudos quantitativos, o pensamento romântico mergulha no drama da existência humana, concentra-se na complexidade de um eu que estaria relativamente livre dos domínios da ciência. Para mergulhar, para dar conta do drama humano, os melhores instrumentos não eram a razão e a percepção. Estas ferramentas serviam à busca da verdade testável, das leis que definiam uma verdade objetiva. Mas não serviam para desvendar os mistérios da interioridade, os humores, as motivações, o amor, o desejo, o medo, a angústia, o sonho, a experiência estética.

Este universo não pode ser abordado por símbolos científicos, mas através da emoção e da imaginação, estas sim, próprias para uma aproximação de uma realidade que não é mecânica, material, impessoal, mas é simbólica, polivalente, complexa; própria para a busca da liberdade, da superação de limites, de verdades eternas, de relações entre o finito e o infinito.

---

<sup>17</sup> De acordo com Mora (2001, p. 496), no pensamento ocidental o conceito de natureza tem dois sentidos fundamentais, que nem sempre se apresentam independentes um do outro: “o sentido de “natureza de um ser” e o sentido de “a Natureza”. Referindo-se à oposição entre cultura e natureza, Mora acrescenta que às vezes “o que é por natureza” é contraposto ao que “é por convenção”.

Ao longo do século XX, na linha da tradição racionalista ou de ruptura com ela, sempre marcadas pelo divórcio entre razão e sentimentos, outras filosofias abordaram a questão dos caminhos de leitura da realidade. Nos dias de hoje, a dicotomia segue entranhada como senso comum. É por isto que, na trilha do questionamento ao mundo racional-patriarcal em que vivemos, vale expor, no próximo item, as idéias do Ecofeminismo<sup>18</sup>.

A crítica ecofeminista constituiu-se como referência porque ela identifica a origem da crise civilizatória no divórcio entre seres humanos e natureza. E, interessada em superar este divórcio e os que dele decorrem – por exemplo, entre corpo e mente, sentimento e razão - aponta, no coração do paradigma, a lógica binária que o constitui.

#### 1.4

#### **Ecofeminismo: entre a perplexidade e a esperança**

Atento à necessidade de preservação da vida no planeta, não só da vida das mulheres, das crianças e da humanidade em geral, mas também da imensa diversidade da fauna e da flora, o Ecofeminismo considera o sistema mundial capitalista-urbano-industrial-patriarcal como fonte das tendências destrutivas que ameaçam a vida sobre a Terra. Pois, forjado com base num ego humano racional, autônomo, masculino – e indiferente ou insensível à comunidade do ser e à unidade primordial com a Natureza - este sistema está voltado para a produção de mercadorias, não para a reprodução da vida.

Marcando sua presença em tons de esperança, o Ecofeminismo nos ensina que a transição para um meio ambiente global sustentável e uma economia humana que satisfaça as necessidades das pessoas se fundamentaria em duas

---

<sup>18</sup> Nos anos 1970, mulheres de distintas partes do planeta mobilizaram-se para plantar árvores em terras degradadas, impedir a derrubada de bosques ou a criação de barragens em áreas de plantio ou protestar contra o processamento de urânio em áreas próximas às suas residências. O movimento Green Belt (Cinturão Verde), do Quênia, e o movimento Chipko (de-abraçar-as-árvores), da Índia, são os exemplos mais conhecidos. O termo “ecofeminismo” foi cunhado pela escritora francesa Françoise d'Eaubonne, em 1974, que convocou as mulheres a liderarem um revolução ecológica para salvar o planeta. De acordo com Merchant (1992), o conceito foi desenvolvido no Instituto de Ecologia Social em Vermont e, em 1980, a partir da conferência “Mulheres e Vida na Terra”, realizada em Massachusetts, tornou-se um movimento.

relações dialéticas: uma entre produção e ecologia e, outra, entre produção e reprodução.

Nas teorias existentes de desenvolvimento capitalista, a reprodução e a ecologia estão subordinadas à produção. A transição para uma ecologia socialista reverteria as prioridades de capitalismo, fazendo com que a produção se subordinasse à reprodução e à ecologia (Merchant, 1992, p.13).

Ao fazer a crítica a uma cultura que se baseou na dominação e repressão às mulheres, o Ecofeminismo vem produzindo um campo de conhecimentos que questiona os pressupostos do reducionismo científico, apontando-o como projeção do homem ocidental.

Lembrando que muitas generalizações podem ser feitas à história da cultura ocidental, Tarnas (2001) diz que a mais imediatamente óbvia é a de ser um fenômeno avassaladoramente masculino. Atribuindo as causas deste fenômeno à fatores de natureza arquetípica, ele acrescenta que

(...) a masculinidade tem sido fundamental, tanto nos homens quanto nas mulheres, afetando todos os aspectos do pensamento ocidental, determinando sua concepção mais elementar do ser humano e do seu papel no mundo. O 'Homem' da tradição ocidental tem sido um herói masculino indagador, um rebelde prometéico biológico e metafísico sempre em busca de liberdade e progresso para si mesmo, em luta constante para diferenciar-se e dominar a matriz de onde emergiu. Esta predisposição masculina na evolução da cultura ocidental, ainda que muito inconsciente, não é apenas uma característica dessa evolução, mas essencial em relação a ela (Tarnas, 2001, p.468).

A crítica ecofeminista às orientações modernas propõe uma articulação do que está cindido. O que ela denuncia é exatamente uma lógica que se sustenta sobre a dominação e a colonização de outros e outras: a natureza, as mulheres, os povos do terceiro mundo.

De acordo com as análises de Mies e Shiva (1997, 1998), foi a ânsia mercadológica de produzir bens que produziu o quadro sócio-ambiental em que estamos situados, que pode ser classificado como de enfermidade mundial. Esta enfermidade tem como pano de fundo uma visão da natureza como algo a ser dominado e se deve a uma cosmologia e a uma antropologia que dicotomizam estruturalmente a realidade, definindo uma oposição hierárquica entre as partes, uma das quais é sempre considerada como superior e sempre progride em detrimento da outra. Assim, a natureza aparece subordinada aos seres humanos, a

mulher ao homem, a criança ao adulto, o consumo à produção, o local ao global, numa lógica em que uma parte acaba sempre sobrevivendo mediante a subordinação e apropriação da outra, movimento que pressupõe sempre competição e dominação<sup>19</sup>.

Em suas lutas pela liberação da dominação masculina, as mulheres deram-se conta de que os processos de “modernização, desenvolvimento e progresso” são os causadores da degradação do mundo natural. Também se deram conta de que a ciência e a tecnologia não são neutras nas questões de gênero, e compreenderam que existe

uma estreita conexão entre a relação de domínio explorador entre o homem e a natureza e a relação de exploração e opressão entre homens e mulheres, que impera na maioria das sociedades patriarcais, incluídas as sociedades industriais modernas (Mies e Shiva, 1998, p.100).

Os ideais do ecofeminismo têm origem em uma política mundial invisível que afeta as mulheres de todo mundo em sua vida cotidiana. As mais recentes descobertas e proposições no campo da biotecnologia, engenharia genética e tecnologia reprodutiva reafirmaram a constatação de que o paradigma da ciência tem um caráter tipicamente patriarcal. Por esta razão, o olhar ecofeminista não está voltado apenas para as implicações da ciência e da tecnologia sobre as mulheres, mas também sobre as plantas, os animais, e a agricultura. A luta pela libertação das mulheres não é uma luta isolada, mas parte de uma luta mais ampla pela conservação da vida no planeta. Para isto será necessário desconstruir o paradigma reducionista, surgido entre os séculos XV e XVIII, no bojo da Revolução Científica, que se apresenta como um sistema de conhecimentos universais desprovido de valores que, graças à lógica de seu método, presume ter alcançado uma compreensão sobre a vida, o universo, enfim, sobre quase todas as coisas.

A Terra é um ser vivo que assegura a sobrevivência dos seres humanos e de todas as espécies que nela habitam. Na visão ecofeminista, o dilema sócio-ambiental que hoje enfrentamos está relacionado a uma concepção de mundo e a

---

<sup>19</sup> De acordo com Mies e Shiva (1997,1998) esta lógica também está presente nas formulações de Hegel e de Marx, constituindo-se como núcleo central da dialética e de sua concepção de história e de progresso.

uma ciência que concebe a realidade como uma máquina e não como um organismo vivo.

A modernidade foi construída justamente por uma atitude oposta a que assume e celebra nossa dependência a este organismo vivo, a Terra. Os pais da ciência e da tecnologia modernas viam esta dependência como um ultraje, como um desafio ao direito do Homem à liberdade, que deveria ser suprimido pela força, pela violação da integridade da natureza. Interpretaram os ritmos do corpo humano e da natureza como barreiras tecnológicas.

Para ultrapassar os limites da natureza, a ciência reducionista fragmentou o organismo, no pensamento e na prática, permitindo que o conhecimento das partes de um sistema se apresente como conhecimento da totalidade; o princípio da divisibilidade possibilitou a abstração de conhecimentos, independentemente de seu contexto, criando critérios de validade baseados na alienação e na não participação, que se apresentam como objetividade. Este aparente “simplismo” não decorre de um acidente epistemológico, mas responde a necessidades de uma forma particular de organização econômica e política. A concepção reducionista de mundo, a revolução industrial e a economia capitalista são os componentes filosófico, tecnológico e econômico de um mesmo processo. Pois ao capital só interessa sua própria eficiência e o retorno financeiro que dela deriva, sem importar-se com os custos sociais e ambientais de seus investimentos. O reducionismo dá sustentação científica a esta lógica.

No paradigma reducionista, um bosque é reduzido à madeira comercializável, e esta à fibra de celulose destinada à indústria papeleira. O passo seguinte é o da manipulação dos solos, dos bosques e dos recursos genéticos para incrementar a produção de pasta de madeira. Esta distorção se legitima cientificamente apresentando-a como um incremento global da produtividade, desconsiderando a possível redução da quantidade de água gerada pelo bosque ou a destruição da diversidade de formas de vidas que constituem uma comunidade florestal (Mies e Shiva, 1997, p.43).

Para o capital, a natureza é, simplesmente, matéria prima morta para a produção de mercadorias. Esta lógica permite colonizar e controlar o que a vida ofereceu a todos os seres como dádiva e é gratuito e capaz de autoreprodução. Mas, sob o pretexto de que os ritmos naturais são demasiadamente lentos e primitivos e de que é necessário superá-los para gerar abundância e liberdade, a revolução científico-industrial, a tecnologia e a economia vêm ultrapassando os

limites naturais da reprodução da vida, criando outras, elaboradas pela engenharia genética e transgênica, cuja repercussão sobre os seres vivos e sobre a agricultura ainda é impossível saber ou conjecturar. Sob o controle do agricultor, uma semente que se reproduz é um recurso comum e gratuito. Mas, do ponto de vista do capital, ela deixa de ser um produto completo como capacidade de autoreprodução para converter-se, meramente, em matéria prima para a produção de uma mercadoria.

O mesmo processo de colonização e controle se dá em relação ao corpo das mulheres. A medicalização do nascimento, por exemplo, está associada à mecanização do corpo feminino para convertê-lo em um conjunto de partes fragmentadas que devem ser geridas por especialistas. A intervenção cesariana, assim como a fecundação *in vitro*, requerem o mínimo de trabalho do útero e da mulher, e são consideradas como sistemas que permitem obter os ‘melhores resultados’.

Do ponto de vista do ecofeminismo, as mulheres, a natureza e os povos do terceiro mundo são as colônias da civilização industrial-patriarcal:

Sem a sua colonização nos moldes da apropriação predatória (exploração), não existiria a famosa civilização ocidental nem seu paradigma de progresso e, sobretudo tampouco sua ciência natural e sua tecnologia (idem, p. 69).

Assim a ameaça à continuidade da vida sobre o planeta é resultado “de um casamento fatal entre cérebro e violência, que o modelo patriarcal, de maneira muito eufemística, chama poder” (ibidem).

Fazendo uma crítica ao cartesianismo e ao empirismo, o Ecofeminismo diz que, para ser capaz de violentar a natureza, o *homo científico* teve que se separar, ou melhor, que se situar como superior à natureza, esquecendo sua condição animal, valorizando aquilo que o distingue enquanto espécie e desprezando o que o caracteriza enquanto ser que é parte integrante e, portanto, dependente desta mesma natureza planetária. As revoluções burguesas, que geraram o quadro social-ambiental dos nossos dias não teriam sido possíveis sem a transformação de uma relação de simbiose entre o ser humano e a natureza em uma relação de amo e escravo. Para isto foi necessário o desenvolvimento de um conceito de ciência e de racionalidade em que foram suprimidas ou sub valorizados outros

caminhos de conhecimento, como a intuição, os sentidos, os sentimentos, a experiência. Tudo isto é desnecessário para uma ciência que, para dominar e controlar a natureza, tem como referência a razão instrumental, que necessita apenas de racionalidade abstrata e fria, calculadora e quantificadora, desinteressada.

A separação clara entre sujeito e objeto é a base desta concepção de conhecimento: a idéia de que pertence aos humanos tudo que não é humano - as terras, as águas, os vegetais, os animais, os minerais - decorre desta separação artificial e brutal entre sujeito e objeto. Este afastamento conduz também à derrubada das barreiras morais que permitem à ciência realizar pesquisas no campo da tecnologia genética, reprodutiva e nuclear, cuja finalidade primeira é a expansão do capital.

Na visão do Ecofeminismo, a construção de uma nova sociedade planetária necessitaria desfazer o mito de que o afã científico é imparcial e não admite limites. Exigiria o rompimento das relações estreitas entre ciência e força<sup>20</sup>, ciência e militarismo, ciência e patriarcado. Exigiria o respeito ao princípio de reciprocidade entre sujeito e objeto, que pressupõe o objeto de estudo – a natureza - como ser vivo, portanto, dotado de sua própria dignidade, não apenas um objeto de exploração e domínio dos humanos.

Por outro lado, não renunciaria aos sentidos como fontes de conhecimento, reconhecendo-os como guias para que os humanos se relacionem com a realidade e tomando-os como fonte de prazer e felicidade. Exigiria uma nova conexão entre ciência e responsabilidade, fundamentada no fato de que a Terra e seus recursos são limitados, como nossa vida e o tempo são limitados. Pois um progresso infinito, uma busca incessante da verdade, um crescimento infinito não é possível num universo limitado, a não ser através da colonização, da dominação, do controle de outros seres humanos e outras espécies.

O Ecofeminismo desenvolve uma visão global do domínio masculino na exploração das mulheres e da natureza. Em sua concepção, assim como as

---

<sup>20</sup> Francis Bacon (1561-1626), criador do método empírico de investigação e primeiro formulador do raciocínio indutivo, ao se referir à postura do cientista, utiliza algumas metáforas que denunciam violência: a natureza precisa ser 'acossada em seus descaminhos', 'obrigada a servir', 'escravizada', 'reduzida à obediência', sendo o objetivo da ciência "extrair da natureza sob tortura todos os seus segredos". Ver a este respeito Crema (1989), Capra (1986) Mies e Shiva (1998).

relações capitalistas de produção revelam o domínio da natureza pelos homens, as relações patriarcais de reprodução revelam o domínio das mulheres pelos homens. (Oliveira e Corral, 1992)

Diante desta constatação, as mulheres não propõem a inversão do pólo de dominação, mas uma parceria ética entre os seres humanos, inclusive entre os parceiros masculinos e femininos. Pois, para crescerem e se desenvolverem, necessitam de relações de apoio mútuo e não de dominação.

O mesmo propõem as ecofeministas quanto à relação dos seres humanos com a natureza: para que ela possa se reproduzir, desenvolver e reagir às ações humanas, é preciso que os humanos lhe ofereçam espaço, tempo e cuidados. Em síntese, uma sociedade sustentável pressupõe que os humanos se tratem como iguais nas relações pessoais, familiares e políticas, e como parceiros iguais da natureza não humana. Isto exige uma percepção do humano como parte da natureza, não como seu senhor!

## 1.5

### **Abrindo brechas no paradigma moderno: mistério e complexidade**

A atual relação do ser humano com a natureza - de dominação e de controle - está no centro do paradigma que vem orientando a organização do mundo nos três últimos séculos, visão que se tornou hegemônica há menos de 50 anos, quando o capitalismo se planetarizou, impondo sua lógica à grande parte dos povos da Terra. Nesta perspectiva, a crise, que é fruto de um processo de hegemonização de um modelo de pensamento e desenvolvimento insalubre para as espécies e para o planeta, está relacionada aos pressupostos deste paradigma.

Refiro-me a paradigma como esquema modelar para a descrição, explicação e compreensão da realidade. Paradigma é mais que uma teoria, é uma estrutura que gera teorias, é um padrão, é um modelo de pensar-e-de-sentir que define a relação dos seres humanos com a realidade, com o seu tempo. Um paradigma “é um conjunto de perspectivas dominantes em torno da concepção do ser, do conhecer e do homem que (...) adquirem uma estabilidade tal que se naturalizam” (Plastino, 2001, p. 22).

Entendendo que a história e a cultura são construções sociais - isto é são construções humanas, pessoais-e-coletivas - na visão deste autor, um paradigma é uma construção imaginária que se tornou hegemônica.

É inegável a validade operatória da ciência, é na utilidade de suas descobertas para a humanidade que está cimentada a sua legitimidade. Seus métodos de investigação possibilitaram um importante conhecimento a respeito do modo de ser da natureza. A matemática (que ofereceu o instrumento de análise e o próprio modelo de organização do real), assim como a física e a química estiveram dedicadas, fundamentalmente, a processos de qualificação e quantificação do real que são fundamentais ao seu objetivo de manipulação e a transformação do mundo da matéria.

Mas, se isto é verdade, também é verdade que a crença em seus postulados tem levado a uma dinâmica científica e tecnológica que provoca danos profundos e mesmo ameaça a vida das espécies e do planeta. Nestas circunstâncias, o desafio atual não é o de negar ou mesmo reduzir a importância da ciência moderna, mas o de denunciar o seu lugar exclusivo na configuração de um paradigma, que, por esta razão recebe o adjetivo “totalitário”. Em nome da objetividade, isto é, da produção de um conhecimento utilitário e funcional, são negligenciadas as qualidades intrínsecas da natureza, dos objetos e dos fenômenos; e fica de fora, ou é minorada a importância dos valores, dos afetos, das forças inconscientes que os constituem e instituem.

O pressuposto fundamental da modernidade é o de que a natureza tem uma lógica interna que pode ser decifrada pela razão humana (Sousa Santos, 2001).

Esta concepção foi obviamente contestada ao longo da história da modernidade, porém ela é, ainda hoje, dominante, ao ponto de se impor como ‘senso comum’. Fundada na filosofia grega desde Platão, a concepção do real como *ser* adquiriu na modernidade as características com as quais nos habituamos a pensar o real e a nossa relação com ele. Relação de conhecimento, apropriação e manipulação que, sob a égide do racionalismo, caracteriza o empreendimento prometeico da cultura ocidental. Nesta perspectiva o ser é pensado como constituído conforme uma determinada racionalidade que o ordena e o torna previsível nas suas transformações (Plastino, 1994, p.5).

O “Homem” - como a civilização patriarcal denomina o gênero humano – é um ser que dispõe deste instrumento que permite desvendar a realidade, as leis de existência da natureza física e social. Para empreender esta façanha ele se

distancia da natureza, se separa de seu “objeto” e assume um lugar de onde pode fazer uma observação neutra. O “Homem”, com sua racionalidade, torna-se, assim, capaz de desvendar as verdades de uma natureza que se submete à sua investigação. Utilizando o instrumental científico, seria possível os seres humanos chegarem a um conhecimento verdadeiro da realidade. A ciência seria o resultado desta investida da razão humana sobre uma realidade pré-determinada, cujas leis o pesquisador descobre.

Depois de reinar absoluta durante séculos, pesquisas no campo da física, da matemática e da biologia abriram margem a questionamentos dos pressupostos da ciência moderna. Estas descobertas revelaram que os fundamentos científicos do paradigma da modernidade nasceram de uma opção por um caminho de conhecer que divorcia o ser humano da natureza, entende o real como determinado e reifica a razão enquanto instrumental que permite decifrar as leis que o determinam<sup>21</sup>.

A capacidade da técnica de manipular o real reafirma e reforça a validade operatória da ciência, transformando-a na referência fundamental do paradigma moderno: só é legítimo o conhecimento objetivo e explicativo da realidade; são desqualificados, ignorados e/ou isolados todo e qualquer caminho de conhecer que seja intersubjetivo, descritivo e compreensivo (Plastino, 2001). Assim, os pressupostos da ciência moderna seriam o resultado de uma opção por um caminho de conhecer que exclui outras dimensões e possibilidades humanas de apreensão da realidade.

Um dos pilares metodológicos do paradigma moderno está na oposição radical entre sujeito e objeto. De acordo com a leitura que está sendo feita, este divórcio é decorrente de um outro maior, que o compõe estruturalmente: a oposição entre ser humano e natureza. Entretanto, os estudos no campo da física quântica relativizaram a importância, a abrangência e a eficácia deste pilar ao revelar processos em que a constituição do objeto se dá com a participação do observador e depende do ponto de vista que é observado.

---

<sup>21</sup> Esta visão de ciência é coerente com o projeto de emancipação do ser humano e de regulação social, que, a partir das revoluções burguesas, foi protagonizado pela classe em ascensão, contra as concepções filosóficas e religiosas medievais. Por isto, a ciência, juntamente com o processo de industrialização, são saudados entusiasticamente no século XIX, inclusive pela maioria dos socialistas utópicos. Entretanto, com o passar do tempo, a convergência, cada vez maior, entre o paradigma moderno e o capitalismo provocou a supremacia do objetivo regulatório sobre o objetivo emancipatório, decorrente do interesse da classe burguesa emergente pela dominação e controle da natureza e da vida social. Ver Sousa Santos, 1987, 2001.

Assim, estamos no limiar do século XXI diante de uma evidência: ao invés de um real previamente determinado que se abre a um sujeito racional, o que temos é um real que é complexo, que não é estável em suas leis, que se transmuta, que é, portanto, devir. Este “novo” real precisa ser pensado por um processo de conhecimento que também é complexo, que não pode ser abordado unicamente pelo instrumento razão, daí a adjetivação de pensamento complexo<sup>22</sup>.

A crítica conseqüente do paradigma da modernidade obriga-nos, assim, a abandonar a perspectiva de uma relação com o real que torne possível apropriarmo-nos de sua essência por meio da verdade revelada pela nossa razão e nossas ciências. Não podemos conhecer a essência do real porque ela não se deixa reduzir a nossa racionalidade (Plastino, 2001, p.36).

A aproximação e a apreensão deste real complexo se dá também por outros canais: se dá diretamente através do corpo, das interações afetivas, do inconsciente, da sensibilidade artística, enfim, através de outros caminhos de sentir-conhecer. Estes caminhos não suprem as “falhas”, nem superam a razão no processo de apreensão da realidade, mas asseguram a captação de aspectos que estão presentes e são verdadeiros, embora não possam ser provados nem explicados. Rendendo-se ao **mistério**, isto é, ao que não pode ser decifrado pela razão, o pensamento complexo não exige a busca de um conhecimento verdadeiro, quer apenas a ampliação dos horizontes do conhecimento para muito além dos limites impostos pelo caminho da razão.

Ao negar a sua exclusividade, o pensamento complexo coloca a perspectiva de uma consideração pelas verdades do corpo - como diria Lowen (1991) - legitimando os múltiplos canais de troca com o mundo material e espiritual em que estamos situados.

Ao invés da onipotência do paradigma moderno, que pretendeu esgotar o conhecimento da realidade, o pensamento complexo coloca-se frente a ela de forma mais humilde, mais sensível, mais cuidadosa. Prudência nas pesquisas e no

---

<sup>22</sup> Esta maneira de conceber o conhecimento é trabalhada por outros autores, que utilizam diferenciadas metáforas no esforço de conceituá-lo. O fenômeno que Guattari e Deleuze chamam de rizoma, ou de transversalidade, Foucault denominaria “capilaridade do poder”; Lefébre, Certeau e Latour, “conhecimento em rede”; Boaventura de Souza Santos, “rede de subjetividades gerados em redes de contextos cotidianos”; e Morin, “pensamento complexo” (Gallo, 2003).

agir! Esta é a postura, num quadro em que se vislumbra a possibilidade de destruição maciça, através da guerra ou do desastre ecológico:

A expansão da capacidade de ação ainda não se fez acompanhar de uma expansão semelhante da capacidade de previsão, e, por isso, a previsão das conseqüências da ação científica é necessariamente muito menos científica do que a ação científica em si mesma (Sousa Santos, 2001, p. 58).

O real tem uma ordem que a ciência moderna permitiu desvendar, mas este é apenas um aspecto dele e, portanto, não o esgota. O pensamento complexo inclui a razão, mas não aceita a sua exclusividade, nem está interessada na obtenção de um conhecimento total e verdadeiro. O pensamento complexo convive com o mistério.

No campo da física, os ‘furos’ no paradigma moderno foram abertos por pesquisas cujos resultados questionam a própria concepção de matéria: eles revelaram a sua dupla natureza, ora de partícula, ora de onda, perceptíveis de acordo com o ponto de vista do observador e que não podem ser definidas em separado, mas em sua interconecção. Outras pesquisas revelaram fenômenos que demonstram uma capacidade de auto-organização da matéria através de reações espontâneas, que nada têm a ver com as reações de causa e efeito da mecânica, mas que incluem o vir a ser, o devir. Também as noções de tempo e espaço absolutos foram questionadas pelas investigações de Einstein, demonstrando que as leis de Newton não são absolutas, mas correspondem a medições locais, são, portanto, conceitos relativos (idem, p.30).

Este conjunto de descobertas – indicadoras de um real que não é tão determinado - provocou transformações na própria concepção do ato de conhecimento. Como não podia deixar de ser, estas transformações se refletiram na metodologia da pesquisa científica, e foram possibilitando o delineamento de novas relações entre sujeito e objeto. Assim, vem sendo possível a construção de uma outra visão do real, que não se sustenta numa base lógica e racional, que não se caracteriza pela homogeneidade e pela estabilidade, mas que é heterogênea, que é mais complexa do que o pensamento moderno imaginava.

Este novo olhar para a realidade questiona as bases em que está assentada a visão de mundo moderna. Do ponto de vista ontológico, ela questiona uma visão da realidade como racionalmente organizada. Do ponto de vista epistemológico, questiona a exclusividade da razão no processo de abordagem e compreensão da

realidade. E do ponto de vista antropológico, questiona a visão de um ser humano definido por sua racionalidade (Plastino, 1994)

Este tríplice questionamento das bases paradigmáticas sobre as quais se estruturaram as práticas educacionais conduz, inevitavelmente, à necessidade de formulação de uma nova concepção de educação que não esteja assentada sobre os pressupostos ontológico, epistemológico e antropológico da modernidade. Exige, portanto, uma indagação sobre os sentidos do trabalho escolar, das formas de organização de seus espaços e tempos, estruturados com base nestes pressupostos.

## 1.6

### **Educação, escola e divórcio entre natureza e cultura**

Desde a Revolução Industrial, (que inaugurou a reprodução em série de bens materiais) e, depois, a Revolução Francesa (que superou o feudalismo e propôs o mercado como eixo da vida social) a função social da escola vem sendo a de ensinar às novas gerações a lógica sob a qual o sistema capitalista-urbano-industrial-patriarcal vem sendo estruturado.

No contexto de uma ordem capitalística em que o sentido principal do trabalho humano é a acumulação de bens materiais, a escola ensina a seus alunos uma visão do planeta como fonte inesgotável de onde os humanos podem extrair indefinidamente. E da natureza como simples matéria prima morta para a produção de mercadorias.

Nos dias atuais a escola está ainda organizada de acordo com o pressuposto de que a razão pode decifrar a lógica interna da natureza. Isto explica que o objetivo fundamental do trabalho escolar seja o de desenvolver plenamente em seus alunos a capacidade racional para a compreensão e submissão da natureza aos interesses humanos, desprezando ou secundarizando outros caminhos de abordagem da realidade material e imaterial.

Alguns conceitos/idéias/sentimentos/visões de mundo - constitutivas dos ideais da modernidade - orientam concepções e práticas escolares em nosso tempo. Primeiramente, uma crença na razão como salvo conduto para enfrentar os ritmos da natureza, que são tomados como obstáculos para um espírito

conhecedor, pesquisador, desvendador de todos os mistérios da vida, que seria capaz, inclusive, de determinar os rumos da história. Há, em consequência, supervalorização do intelecto e desprezo pelo corpo. Esta é uma decorrência da lógica dual que, separando seres humanos de natureza, afirma a racionalidade como processo superior, em oposição à natureza, identificada com o corpo humano.

A escola ensina às crianças um sentimento de si como membros de uma espécie superior, atribuindo-lhes poderes de vida e morte sobre as demais: é a proprietária do mundo natural, que aos humanos deve se submeter, é a ‘administradora’ o planeta.

Fruto da ilusão antropocêntrica de que a natureza estaria à disposição dos humanos, a escola alimenta uma inconsciência da finitude do mundo, da finitude da Terra, como organismo vivo, limitado, de onde não se pode extrair indefinidamente. E, engendrada à lógica do capital, dá força a uma visão do trabalho como principal atividade, através da qual os humanos se apropriam da natureza para transformá-la de acordo com seus desejos e necessidades.

A visão antropocêntrica reforça um sentimento de estranhamento entre seres humanos e natureza: cria muros de fumaça – que se materializam como muros de alvenaria – separando as escolas do contexto em que estão situadas, impedindo que as crianças se percebam como parte de um todo planetário, cósmico.

Este conjunto de pressupostos e crenças se articula com uma concepção de infância como etapa de transição para a fase adulta, sobre a qual a educação atua.

Atribuindo esta visão à Platão, Kohan (2004, p.53) diz:

Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nesta linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser(...) A infância é o material dos sonhos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos.

Se, a educação tem a função de ensinar às novas gerações aquilo que a cultura quer preservar, ensina-se para as crianças o que, para os adultos, é valor.

Portanto, ensina-se o divórcio entre seres humanos e natureza e outros que destes são decorrentes, como os divórcios entre corpo e mente e entre razão e emoção.

Buscando compreender como esta visão dual se constitui como valor, isto é, como elemento que assegura a materialização do pressuposto paradigmático, recorro à Antropologia Cultural, mais especificamente ao trabalho de Bernardi (s.d.), intitulado “Introdução aos Estudos etno-antropológicos”. Quero saber que visão tem - sobre relações entre humanos e natureza - a ciência cujo objeto é o “Homem”.

O conceito de cultura abrange todas as atividades dos seres humanos para além da sua constituição física e biológica, que seriam objeto de estudo da Antropologia Física. A Antropologia Cultural

(...) indaga o significado e as estruturas da vida do homem como expressão de sua atividade mental. (...) As manifestações da atividade mental do homem são expressões de escolhas determinadas que o homem faz para organizar a própria vida. São elas que constituem a cultura (Bernardi, s.d, p.19).

Nesta perspectiva, estariam incluídos no conceito de cultura todos os processos que envolvem

o esforço de interpretação das coisas e dos seres; a sistematização dos conhecimentos adquiridos para tirar conseqüências precisas na definição das relações humanas com toda a realidade cósmica, dentro da qual se desenvolve a sua vida (idem, p.34).

Assim, se a antropologia estuda o homem como expressão de sua atividade mental, e, se são estas manifestações que definem as escolhas que constituem a cultura, fica excluído do conceito de cultura o que, no humano, é natureza. Entretanto, apesar da dicotomia, há o reconhecimento de que os seres humanos estão imersos na natureza, de que a vida humana se desenvolve em simbiose com ela, e, portanto, de que a natureza é o fundamento da cultura.

Porém, o que é fundamento assume o lugar de contexto, isto é, de paisagem onde os seres humanos são o destaque. O descolamento tem origem no poder de “conhecer a íntima constituição” da natureza, combinado com o fato de

ser “impelido a conquistar e dominar o ambiente para obter os meios da sua subsistência” (Bernardi, s.d., p. 20).

Em suma, é a atividade mental que possibilita o descolamento, sugerindo a idéia de que o humano não é parte do ambiente ecológico. Ele seria provocado pelos desafios que a natureza impõe aos humanos em sua luta pela sobrevivência, apresentando-se como objeto de pesquisa e de interpretação, por vezes até de oposição. É nesta medida que a natureza é entendida como força estranha ao humano e encarada em contraste com a cultura, ou seja, com as atividades humanas, conduzindo à idéia de que “a natureza do homem é a cultura” (Bernardi, s.d., p.23). Vem daí um modo de pensar em que a natureza é entendida sempre como elemento coadjuvante e não principal na constituição do humano e da cultura.

É interessante que, tomando o indivíduo, reconhecemos facilmente que a sua personalidade é modelada de acordo com sua inserção numa determinada cultura, ao mesmo tempo que ele participa da sua produção e manutenção. Mas o mesmo não acontece em relação aos efeitos da natureza sobre os seres humanos. Há um reconhecimento de que a natureza é o fundamento da cultura. E ponto! A partir daí o que há é o esquecimento da natureza como constitutivo do humano. A partir daí, ela já não importa, é apenas campo de intervenção! E, para intervir, o que conta é a atividade mental. Quando os espaços educacionais são reconhecidos como espaços culturais por excelência, não estariam se confirmando como pólos da racionalidade, das construções simbólicas, mentais?

Chegamos, por outro caminho, ao mesmo lugar: a uma visão-sentimento de natureza como objeto de explicação e dominação, que no contexto do capitalismo mundial integrado, caracteriza a relação que os humanos estabelecem com a biodiversidade. Neste trabalho não cabe perguntar nem responder sobre o amplo processo de formação desta cultura, sobre os seus efeitos sobre a personalidade das pessoas e padrões de comportamento dos grupos humanos. Mas, pelo menos, ele quer apontar aspectos desta relação que permitam identificar e compreender as origens, os pressupostos e os mecanismos pelos quais, uma relação predadora, desafetiva, é produzida.

No coração da lógica paradigmática está uma idéia de superioridade em relação à natureza: a faculdade da razão não apenas coloca o “Homem” acima dos

animais, como, por sua qualidade, é superior a qualquer outra atividade humana. Decorre daí que o pensamento seja a atividade humana mais importante.

A cultura apresenta-se como a característica peculiar do homem, pela qual o homem se distingue como um ser especial, diferente dos animais e das coisas e, portanto, acima deles. (...) O orgânico é a natureza, o superorgânico é a cultura. Enquanto o orgânico obedece a leis físicas e biológicas da natureza e engloba todos os seres, mesmo o homem, na sua ordem natural, a cultura sobreleva atividades culturais e coloca o homem acima dos animais, porque é produto da sua mente (Bernardi, s.d., p. 26).

A ordem natural seria inferior à ordem cultural. Tudo que é relativo a este plano se sobrepõe

emerge um todo absoluto, o homem, no seu direito à vida e à liberdade. O homem situa-se no centro da cultura: todo o homem. E isto, pelo simples fato de ser assim, é digno de reconhecimento e de aceitação (idem, p. 45).

O Homem é o centro da cultura. E, se esta é superior à natureza, só ele tem pleno direito à vida e à liberdade: nesta perspectiva, a Antropologia seria antropocêntrica. Sobre isto, Guattari e Rolnik afirmam:

O conceito de cultura é profundamente reacionário. É uma maneira de separar atividades semióticas (atividades de orientação no mundo social e cósmico) em esferas, às quais os homens são remetidos (Guattari e Rolnik, 1986, p.15).

Ao separar atividades semióticas, a cultura antropocêntrica fragmenta o que é uno: separa os humanos da natureza e a mente do corpo. Nas palavras de Todorov:

O ser humano não se contenta em vir ao mundo físico como os animais; seu nascimento é necessariamente duplo: para a vida biológica e para a existência social. Ao mesmo tempo que chega ao mundo, ele entra em uma sociedade da qual adquire as regras do jogo, o código de acesso a que chamamos de “cultura”(...). A cultura tem uma dupla função: cognitiva, por ela nos propor uma pré-organização do mundo a nossa volta, um meio de nos orientarmos dentro do caos de informações que recebemos a todo instante e avançarmos a procura do verdadeiro (a cultura é como o mapa ou a maquete do país que vamos explorar); e

afetiva, por permitir percebermo-nos como membros de um grupo específico e retirarmos dele uma confirmação de nossa existência. (Todorov, 1999, p.134-135)

No modo ocidental de pensar e viver a vida há um duplo desequilíbrio: entre o biológico e o cultural; e, no campo específico da cultura, entre o humano cognitivo e o humano afetivo. O cultural identifica-se com o cognitivo e o biológico com o afetivo. É a dimensão afetiva da cultura que poderá atuar articulando harmoniosamente o biológico com a dimensão cognitiva. Isto se apresenta como um desafio concreto para a educação e para a escola: reconciliar afeto e cognição, natureza e cultura, corpo e mente.

Onde nasceu esta dupla fragmentação, marcante na trajetória do pensamento ocidental? Na visão de Nietzsche (2000), já no momento de surgimento do pensamento filosófico científico, na Grécia, algo de essencial se perdeu na relação dos humanos com a natureza e no equilíbrio entre afetivo e cognitivo.

Para Nietzsche, a tradição filosófica ocidental inaugura um afastamento em relação à natureza que é nefasto para os humanos, na medida em que provoca um desequilíbrio patológico entre razão e emoção. Na sua visão, algo de essencial se perdeu quando, a partir de Sócrates, os gregos começam a se afastar dos rituais à Dionísio, o deus da música e da embriaguez, e passam a privilegiar Apolo, o deus da racionalidade argumentativa, do conhecimento científico, da lógica. Dionísio é o deus que não habita o Olimpo, mas a natureza. Representa a força vital, a alegria, o excesso, enquanto Apolo, o deus severo, representa a ordem, a norma, o equilíbrio<sup>23</sup>.

A civilização ocidental foi construída nos marcos de uma filosofia em que o espírito foi edificado; e o corpo relegado a uma espécie de “eu de segunda categoria”. Os discursos da ciência e a tecnologia - fundados na racionalidade - gozam de maior legitimidade que a filosofia (campo da ética e da política), que a religião (com sua tradição e sabedoria intuitiva) e que a arte - espaço privilegiado da percepção sensorial, da criação. Em consequência da hipertrofia da razão, junto

---

<sup>23</sup> Para Nietzsche, “a história da tradição filosófica é a história do predomínio do espírito apolíneo sobre o espírito dionisíaco” (Marcondes, 1997, p.243), ou seja, é a história do predomínio da razão sobre o desejo. A decadência, a fraqueza da cultura ocidental teriam sua origem neste predomínio da racionalidade sobre a imaginação, as emoções, as sensações, que o filósofo define como “forças afirmativas da vida”. Em sua visão, esta distorção teria sido reforçada por elementos trazidos posteriormente pelo cristianismo, como a culpa, o pecado, a submissão, o sacrifício.

com o corpo foram relegadas a um segundo plano algumas dimensões e canais de expressão da experiência humana, entre elas as sensações físicas, as emoções, os afetos, os desejos, a intuição, a criação artística.

Nas palavras de Carlos Plastino (2001, p. 26)

A modernidade pretendeu fundamentar a pertinência de sua concepção ontológica nesta eficiência, que reduz a totalidade do real determinado e faz da ciência moderna o modelo de uma racionalidade exclusiva, progressivamente estendida do estudo da natureza ao estudo da sociedade e do homem.

Reconhecendo o esforço de construção de um estatuto epistemológico próprio das ciências sociais, este autor o define enquanto crítica subparadigmática ao paradigma moderno, pois, mesmo enfrentando e se contrapondo a algumas de suas concepções básicas, conserva o seu arcabouço central:

Esta postura crítica, entretanto, ainda é subsidiária do modelo de racionalidade das ciências naturais, na medida em que partilha com este modelo a distinção natureza/ser humano e seus desdobramentos: natureza/cultura e corpo/psiquismo. (idem, p. 26).

O conceito de corpo (do *laítm*, *corpus*) vem se transmutando ao longo da história do Ocidente<sup>24</sup>. Durante a época moderna, a discussão sobre o que se convencionou chamar de “problema da relação entre alma e corpo” manteve algumas das concepções antigas e medievais. Mas agora, o desenvolvimento da ciência, em especial, da física, em moldes mecanicistas, trouxe a noção de “corpo material”, radicalmente separado da alma. Descartes é o expoente desta distinção entre a substância ou “coisa” extensa (*res extensa*) e substância ou a “coisa” pensante (*res cogitans*). Para o pensamento cartesiano, o corpo humano é matéria,

<sup>24</sup> Segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 56) há três sentidos fundamentais para palavra corpo: o primeiro é o que o define como todo objeto material que ocupa um espaço e tem por propriedades a extensão em três dimensões, a impenetrabilidade e a massa. No segundo conceito – sistematizado por Descartes - o corpo humano é, junto com todos os corpos vivos e inanimados, um fenômeno da natureza regido pelas leis da extensão e do movimento, ambas as leis conhecidas pela razão. Isto permitiria que todas as suas e funções devam ser interpretadas segundo o modelo fornecido pelos dispositivos mecânicos. Descartes opõe o corpo e a alma, mas o identifica com os corpos naturais (substância). O terceiro sentido é o de corpo social, formulado por Hobbes: um organismo em que circulam diferentes signos (linguagens, moedas etc), e onde, portanto, circulam diferentes visões de mundo que geram um corpo social fragmentado em interesses sociais divergentes. Só o Estado, com suas leis, teria o poder de submeter este amálgama de divergências aos imperativos de uma ordem hierárquica, conferindo vida a este corpo.

é, essencialmente, substância extensa, objeto, portanto, de demonstrações geométricas.

Na contramão de uma concepção cartesiana - em que a mente domina e move o corpo e as paixões, e tem o poder de explicar todas as funções corporais de modo puramente mecânico - Espinosa (1983), também em pleno século XVII, denuncia nossa ignorância com a pergunta “o que pode um corpo?” Para ele, a afirmação “eis meu corpo” nos lança num paradoxo a partir do qual é possível uma alternativa ao dualismo cartesiano, assumindo ser e não ser, a um só tempo, este corpo. Isto porque estamos fechados nos limites corpóreos, mas podemos fugir sempre, graças a força que nos impulsiona para além. A partir desta idéia, toma o corpo como modelo de seu pensamento e refuta a hierarquia entre corpo e alma. Para ele, “há uma força inconsciente no espírito, assim como há uma potência insuspeita no corpo” (Barros e Passos, 2000, p. 3).

Na luta de idéias, ao longo da história ocidental, tornou-se hegemônica a visão de um ser humano definido por sua racionalidade. Herdeiros do pensamento cartesiano, valorizamos em nós mesmos, seres humanos, a capacidade intelectual; e subestimamos, ou até mesmo ignoramos o que nos identifica enquanto animais. Nosso corpo é a expressão desta identidade, é a prova da nossa condição animal, algo que nos faz iguais a outras espécies que habitam conosco um mesmo ecoespaço. Mas não nos reconhecemos como tal, não nos vislumbramos enquanto uma – apenas uma - das espécies que habitam o planeta.

Estas idéias também estão presentes nas escolas e creches que acolhem as crianças de 0 a 6 anos. Em consequência de um modelo de pensamento que hipertrofia a razão, junto com o corpo foram relegados a um segundo plano algumas dimensões e canais de expressão da experiência humana, entre elas as sensações físicas, as emoções, os afetos, os desejos, a intuição, a criação artística.

Num período de plena expansão do ideário burguês, a idéia de que o corpo é “lugar” de energias humanas incomparáveis às *forças superiores da mente* encaixa como luva no projeto de desenvolvimento econômico e progresso material que a modernidade inaugura. Ao invés de um corpo feudal, amarrado à terra e submisso à Deus, um corpo livre para trabalhar nas indústrias e produzir riquezas: um corpo produtor de mercadorias.

É contra esta idéia que se insurge Charles Fourier. A partir de um ideal de felicidade para o conjunto da humanidade e de uma crítica ao modo ocidental de viver e pensar a vida, centrado no lucro e na acumulação de riqueza, Fourier propõe uma forma de organização social cuja ética é orientada e definida pelo nível de felicidade física e espiritual dos indivíduos. Para ele, o grau de desenvolvimento de uma sociedade deve ter como medida o grau de satisfação dos desejos do corpo (Fourier, 1978; Konder, 1998; Petitfils, 1997).

Entretanto, ao assumir a função de formar as novas gerações para a reprodução do modelo industrial, a sociedade, como a instituição escolar ignorou concepções que não fragmentam, nem subordinam o corpo à mente: inspirou-se e fundamentou-se na mesma filosofia cartesiana que possibilitou o desenvolvimento científico, econômico e político desta época:

Ao mantê-lo por tanto tempo imobilizado, a escola trata o corpo também como natureza inesgotável, capaz de ceder infinitamente às necessidades da mente, assim como o meio ambiente natural cede matérias primas às necessidades impostas pelo mercado (Gouvêa e Tiriba, 1998, p.109).

As grades curriculares, as rotinas das instituições educacionais expressam claramente esta evidência: a de que a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente. Os espaços de educação das crianças de 0 a 6 anos não escapam a esta lógica. Em seu cotidiano, divorciam o ser humano da natureza, separam o corpo da mente, fragmentam o pensar e o sentir... Estas cisões estão presentes no ponto de partida das práticas pedagógicas, isto é, no que se constitui como objetivo da educação infantil, expresso através do binômio educar e cuidar.

Este binômio é, geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a idéia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo; outra aos processos cognitivos. Desde textos acadêmicos até práticas e falas de profissionais, muitas vezes, o binômio expressa dicotomia provocando debates e polêmicas sempre que questões que lhe são relativas estão em pauta. Em razão de fatores sócio-culturais específicos de nossa sociedade, esta dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de

educação infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas.

A educação das crianças de 0 a 6 anos exige cuidados específicos, relativos à situação de dependência física em relação aos adultos. Entretanto, se não só os pequenos necessitam de cuidados, por que o cuidar se configuraria como especificidade da educação infantil? Que sentidos/significados assume o “cuidar” considerado, atualmente, como natureza e especificidade da educação infantil?

Meu pressuposto é a idéia de que as dificuldades de abordar o tema no dia a dia das instituições decorrem de fatores sócio-históricos relacionados a questões de gênero, no interior de uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela dicotomia corpo/mente. A hipótese é a de que o binômio **educar e cuidar**, em realidade, expressa e revela tal dicotomia. Assim, o objetivo é trazer elementos teóricos para a compreensão do que parece estar na base da polêmica: o divórcio entre corpo e mente, do qual decorre um outro, o divórcio entre razão e emoção, que, em última análise, revela a cisão básica da sociedade ocidental, entre cultura e natureza.

## 1.7

### **As mulheres, as emoções e o cuidar<sup>25</sup>**

"É como se as mulheres fossem incumbidas de guardar o pequeno segredo sujo de que a humanidade emerge da natureza não humana para a sociedade, tanto na vida da espécie como da pessoa. O processo de criar um infante humano indiferenciado, não socializado, até que ele se torne uma pessoa adulta - socialização do orgânico - é a ponte entre a natureza e a cultura".  
(King, 1997, p. 143)

No campo da Educação Infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo. Até meados da década de 80, sempre que os

<sup>25</sup> Esta reflexão nasceu no contexto da pesquisa *“Formação de Profissionais da Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação”*, coordenada pela professora Sonia Kramer, do Departamento de Educação da PUC-Rio. Empenhado na análise das falas das professoras entrevistadas, o grupo de pesquisa viu-se diante de muitas perguntas e polêmicas, sempre que estavam em pauta questões relativas ao binômio *educar e cuidar*. As falas incluídas nesta parte do trabalho foram coletadas através de entrevistas coletivas realizadas no contexto da referida pesquisa, de que participei como doutoranda.

textos acadêmicos e documentos oficiais se referiam a atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches, o usual era o termo “guarda”. A partir de então, é que esta expressão passou a ser substituída por “cuidado” e “cuidar” (Montenegro, 2001).

Nos anos 90, com a perspectiva das creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino e passarem a ser consideradas a primeira etapa da educação básica, era preciso integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho mais claramente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas. A solução conceitual encontrada foi estabelecer o binônimo educar e cuidar. Mas, se teve o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante), não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares. Muitas entrevistadas mencionaram a dicotomia:

Eu penso assim, eu não me sentiria desvalorizada se um aluno meu fez xixi na calça, como uma vez aconteceu (...). Para mim foi natural! Foi natural, mas eu acho que para algumas pessoas... Eu já vi outras pessoas profissionais também formadas que acharam aquilo o cúmulo do absurdo, (...) eles acharam que não deveriam fazer aquilo, que tinham que ter um auxiliar.(Flora- professora de educação infantil)

[a professora diz] “eu não faço isso, eu estou aqui para ensinar eu não estou aqui para cuidar”; então a ela não cabe levar a criança ao banheiro, limpar um bumbum, colocar a criança para escovar os dentes, colocar a criança para repousar, não cabe a ela isso, eu acho que essa é uma questão que pode mudar, tem que mudar não é? (Joana- equipe do programa de creches de uma Secretaria de Desenvolvimento Social)

De fato, em espaços de formação de profissionais que atuam junto à criança pequena são freqüentes as polêmicas em torno das suas atribuições, em especial quando se trata de professoras das redes públicas que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar, por entendê-la como relativa a atividades relacionadas ao corporal e ao doméstico, como dar comida, dar banho, cuidar do espaço em que se trabalha/estuda.

Assim, a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: as professoras se encarregariam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo).

Visões contraditórias ou mesmo antagônicas sobre o significado de cuidar e educar não aparecem apenas em falas de professoras; muitas vezes, estão presentes em textos acadêmicos ou documentos oficiais. Quando digo que estou cuidando de uma criança, posso estar me referindo a ações que envolvem proteção física e a sua saúde. Posso estar, também, fazendo referência a atividades que complementam as que a família cotidianamente lhe oferece, como dar comida, dar banho, colocá-la para dormir. Mas, posso, ainda, estar falando de cuidados individuais que lhe dedico, como atenção a sua fala, aos seus desejos, colo... Esta diversidade de sentidos interfere e traz desafios para os que pretendem atribuir funções distintas aos profissionais que atuam junto a crianças de 0 à 6 anos.

Dentre as professoras entrevistadas, encontramos tanto as que consideram “que você pode cuidar da criança educando, mas muitas vezes você apenas educa sem cuidar (...)” (Joana- equipe do programa de creches de uma Secretaria de Desenvolvimento Social), quanto as que afirmam que “...é ao contrário, é educar, quem educa cuida, mas nem sempre quem cuida está educando.” (Eduarda- chefe da Divisão de Educação infantil).

Podemos então nos indagar: a que se referem as profissionais quando falam do duplo objetivo da educação infantil? Como interpretar, nas suas falas os significados contraditórios que atribuem educar e cuidar? Educar teria o sentido de ensinar, ou estaria mais relacionada à atividade de pensar, raciocinar? E cuidar, que significados pode conter?

Todos sabemos que as palavras são prenes de significados existenciais, porque construídos ao longo da história da humanidade. As palavras atravessam a história, são produzidas nela e por ela, são expressão da experiência humana em cada tempo e cultura. Por isto refletem as visões e sentimentos de mundo, os significados a respeito da vida e das relações com a realidade. “Precisamos desentranhar as palavras de sua riqueza escondida”, nos diz Boff (1999, p. 87).

Este foi o movimento de Montenegro (2001), em seu livro “O cuidado e a formação moral na educação infantil”. A autora aborda a questão do cuidar do ponto de vista da moral, preocupada com a formação dos educadores, não das crianças. Atenta ao fato de que os processos de formação estão voltados para o educar, mas não incluem o cuidar, faz uma retrospectiva histórica do atendimento à infância no Brasil, enfatizando sua trajetória marcada pela tensão entre

assistência e educação e alertando para o fato de que o binômio educar e cuidar está presente também em outros países e, como aqui, o cuidar é o pólo de desprestígio.

Buscando compreender a falta de consenso em torno do significado de um dos objetivos básicos da educação infantil, Montenegro (2001) pesquisou em dicionários de várias línguas a origem etimológica das palavras cuidar e cuidado. Descobre, então, que **cuidar e pensar** vêm de *cogitare*, que ambas têm a mesma raiz!

(...) O verbo *cogitare* tem sua origem em *co-agitare* e passou a designar a *agitação do pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa*. É curioso notar como este verbo passou a significar unicamente a atividade do pensamento, como observou Santo Agostinho em suas *Confissões*: “a inteligência reivindicou como próprio este verbo (*cogito*), de tal maneira que só ao ato de coligir (*cogere*) no espírito, e não em qualquer parte, é que propriamente se chama pensar (*cogitare*) (p. 72).

Em português, *cogitar* é a versão erudita de *co-agitare*. Cuidar seria o seu correspondente popular. Antes do século XIII, *cogitare* e *cuidare* teriam o mesmo significado referindo-se tanto à inteligência quanto à vontade, tanto ao pensar quanto ao sentir. Com o passar do tempo, o uso de *cogitare* foi sendo restringido e substituído por *pensare*, que tem um sentido mais preciso. Por seu lado, no latim, os significados de *cogitare* se expandem assumindo os sinônimos ‘*esperar, temer, estar preocupado ou ser solícito*’, vinculando-se assim a significações de caráter emocional.

De fato, continua Montenegro, em línguas neolatinas, como o espanhol, o italiano e o francês, o verbo cuidar tem vínculo com dois grupos de significados, um relativo à solicitude para com o outro e um referente ao pensamento, à reflexão.

(...) a conotação emocional que esta palavra passou a adquirir, e que se evidencia também em sua sinonímia – como carinho, angústia, ansiedade, paixão, preocupação –, advém de seu sentido primitivo de “agitar pensamentos”. A inserção paulatina do componente emocional ao termo, ao meu ver, parece conferir significação ao movimento atribuído ao pensamento em sua acepção original (*agitare*), pois é muito provável que o que estaria proporcionando tal movimento fossem, precisamente, emoções (idem, p.76).

Buscando novos elementos para a reflexão, a autora encontra na filosofia e na enfermagem, disciplinas que se ocupam do cuidar, os sentidos que envolvem esta ação. Conclui que, para a filosofia, a palavra cuidado é empregada com o significado de *cuidar de si*, indicando uma reflexão sobre si mesmo. Já na enfermagem o cuidar é concebido como altruísmo, tem o sentido de cuidar do outro. Os dados que recolhe nessa disciplina mostram que o divórcio entre cuidar e curar (atividade da medicina) corresponde, na educação infantil, ao divórcio entre cuidar e educar.

Podemos inferir, então, que, nos dois casos, o cuidar é desprestigiado por estar relacionado à emoção, e não à razão; e, ademais, às mulheres, que seriam inferiores aos homens. Assim, a cisão entre educar e cuidar seria a expressão, no restrito campo da educação infantil, da cisão maior entre razão e emoção, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental.

A dificuldade em reintegrar estes pólos decorre do fato de que somos marcados, ainda, por esta cisão. A partir desta idéia, uma pergunta se coloca: se educar e cuidar são dois pólos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar?

A descoberta da origem comum (cogitare) das palavras cuidar e pensar, nos remete a um tempo em que os conceitos de pensar e sentir estavam mais claramente articulados. E nos leva a inferir que essa dualidade está relacionada às outras, que ao longo da modernidade, através de um processo que divorciou ser humano e natureza, corpo e mente, razão e emoção, elegendo aquela como salvo conduto para a busca da verdade. Nesta lógica, o corpo passou a ser considerado e sentido como lugar dos prazeres, dos desejos, da inconsciência, da força de trabalho. Nele, a cabeça abriga a razão, a consciência, o pensamento, tomado por Descartes como a prova da nossa existência humana. Nesta lógica, o corpo é simplesmente um portador do texto mental.

Em que medida esta concepção axiomática marca e orienta, ainda nos dias de hoje, as concepções e as práticas pedagógicas da educação infantil? A premissa do divórcio corpo-mente define a divisão de papéis entre os profissionais?

Desde Platão, a tradição filosófica ocidental assume a emoção como pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento. Oposta à razão - assumida como faculdade indispensável ao desvelamento e compreensão da realidade – a emoção é associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Em contrapartida, a razão é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e, obviamente, ao masculino.

Mas, é num contexto sócio-histórico em que o capitalismo emergente se alia à ciência com o propósito de transformar a natureza em matéria morta para a produção de mercadorias que os valores e as emoções são neutralizados pelo método científico, com objetivo de obtenção de conhecimentos fidedignos (Mies e Shiva, 1997).

De acordo com Jaggar (1997)<sup>26</sup>, foi a partir do século XVIII que se deu um processo de aguçamento da oposição entre emoção e razão e esta foi reconceptualizada como ‘faculdade puramente instrumental’. Antes, entre os gregos, e mesmo durante o período medieval, a razão estava associada aos valores. Com o objetivo de obter um conhecimento fidedigno da realidade, razão e valores são dicotomizados. Supostamente livre da possível contaminação das emoções/dos valores, a razão tornava-se instrumento capaz de uma leitura objetiva e universal da realidade. Em contrapartida, as emoções passam a ser entendidas como ímpetos irracionais que precisam ser controlados pela razão. Este mesmo processo de reconceptualização ontológica reabilitou a percepção sensorial, que, exaltada pelo empirismo britânico e, posteriormente, pelo positivismo, fez da verificação empírica a “marca da autenticidade da ciência natural; (...) o paradigma do conhecimento genuíno” (idem, p.158).

Também no século XVIII, enquanto a Revolução Francesa pregava igualdade de direitos para todos e as mulheres passavam a ocupar postos de trabalho nas fábricas, há um forte movimento de reafirmação de sua condição biológica, determinado os papéis de mãe e esposa.

---

<sup>26</sup> Mesmo considerando a idéia de que o próprio conceito de emoção é invenção histórica, a autora busca construir uma ponte sobre um suposto hiato entre emoção e conhecimento, através da sugestão de que emoções podem ser úteis e até necessárias ao invés de prejudiciais à construção do conhecimento.

De acordo com Rohden (2001), esta tendência pode ser observada em trabalhos do campo das ciências e da medicina, entre elas, a Enciclopédia, de Diderot e Alembert:

(...) a diferença física é expressa desde os ossos até o cérebro, passando pela pele, músculos e fibras. A mulher só é superior quanto à ramificação dos vasos e dos nervos, que lhe garantem uma sensibilidade particular. Tudo reflete a tarefa passiva que a natureza reservou à mulher. Mesmo a sua beleza apela à proteção e à posse masculinas. Uma beleza expressa na fragilidade física e que também é signo da predestinação à maternidade (Rohden, 2001, p.103).

No século XIX a maciça entrada das mulheres no mercado de trabalho começa a ameaçar a ordem patriarcal estabelecida. As ciências, em especial a medicina, respondem a esta ameaça com um detalhado exame das diferenças entre homens e mulheres. O consenso, a partir de estudos da anatomia fisiológica, da biologia evolucionária, assim como de outras ciências era de que homens e mulheres têm diferenças relativas à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto.

No desenvolvimento da espécie, elas teriam ficado para trás em relação aos homens, o que as colocaria mais próximas dos primitivos e das crianças. Isto teria ocorrido porque para a espécie, era prioritário o desenvolvimento dos órgãos reprodutivos da mulher, cabendo aos homens o cultivo da força física e da inteligência (idem, p.116).

Com base nestas crenças – assumidas como verdades científicas – os médicos, frente às reivindicações dos movimentos feministas por educação e instrução, respondiam que a educação poderia produzir uma atrofia nos órgãos reprodutivos femininos e masculinizar as mulheres.

Neste mesmo período, tomavam impulso, a partir da teoria evolucionista, os estudos que, enfatizando a classificação, a hierarquização dos indivíduos, justificaram a dominação colonial. É neste contexto de busca de entendimento e de ordenação do mundo que se situam as teorias da diferença sexual.

Por outro lado, a teoria da hereditariedade ganhava importância num cenário de final de século: a humanidade não havia resolvido o problema das desigualdades sociais; a igualdade social e política era utopia de um século anterior, não científico. A natureza era hierárquica, não democrática, “liberdade, igualdade e fraternidade” eram utopias, a desigualdade é que era real. Se as

diferenças eram estabelecidas pela natureza, aos cientistas cabia apenas interpretar as suas determinações. É a partir destas referências que se justificam as distinções de classe, de raça e de sexo. “O homem branco, civilizado, europeu representaria a maturidade evolutiva, em contraste com a mulher, o negro, o primitivo, o não europeu”(idem, p.119).

É neste quadro ainda atual que, muitas vezes, são interpretados os depoimentos em que as professoras de educação falam de amor, de afeto pelas crianças. Muitas se referem à paixão que definiu sua inserção na Educação Infantil e que perpassa seu cotidiano de trabalho.

*Eu sou muito assim mãe, carinhosa. Eu acho que a gente conquista muito mais a criança com carinho, com amor. Isso aí motivou muito o meu trabalho e motivou as minhas crianças a aprenderem, porque eu sempre trabalhei no interior e criança do interior, a gente sabe, não liga muito para estudo. (Isadora-orientadora pedagógica).*

*a Educação Infantil é a minha praia, é o que eu amo fazer (...)* (Nair, orientadora pedagógica).

Apesar de comum, este tipo de argumentação é freqüentemente rejeitado por pesquisadores que não admitem categorias derivadas do subjetivismo ou da diferença entre os sexos.

A construção social de uma concepção de mulher ligada à reprodução e, portanto, mais próxima da natureza, está ainda presente em nossos dias e é combatida por movimentos feministas, assim como por intelectuais que refutam uma polarização entre mundo profissional, racional, masculino X mundo informal, irracional, emocional, feminino. A rejeição dos pesquisadores viria de uma associação das mulheres ao pólo de menor valor. No contexto de uma lógica que além de separar, hierarquiza, o desafio seria demonstrar que mesmo as atividades femininas consideradas mais naturais são inteiramente sociais.

Entretanto, na sociedade ocidental, é no cuidado que se evidenciam as dimensões mais profundas da diferenciação tradicional entre homens e mulheres. Essa não é uma diferenciação particular da sociedade brasileira, ou do terceiro mundo, mas uma regra da sociedade ocidental moderna. De acordo com Tronto, (1997, p.189)

cuidar é uma atividade regida pelas mulheres tanto no âmbito do mercado quanto da vida privada. As ocupações das mulheres são geralmente aquelas que envolvem cuidados, e elas realizam um montante desproporcional de atividades de cuidado no ambiente doméstico privado.

Mas o que configura o patriarcalismo é a importância que a sociedade confere aos papéis atribuídos a cada um dos sexos: os homens se dedicam e se preocupam com dinheiro, com o seu trabalho, com o que diz respeito ao mundo do público; já as mulheres se preocupam com o que teria menos importância, ou seja, o que está relacionado à esfera do privado: a organização da casa, o cuidado com a alimentação e a higiene dos filhos, a saúde e o conforto da família. Podemos, em síntese, dizer que os homens cuidam das coisas, as mulheres cuidam das pessoas.

Entretanto, se é necessário evitar modelos explicativos naturalizantes e aproximar-se das explicações sobre cuidado entendido como prática histórica construída socialmente, não é possível escamotear o fato de que estas práticas sociais estão vinculadas às mulheres.

Questionando os estudos que utilizam paradigmas clássicos que reduzem a investigação sobre o magistério feminino apenas à ótica do trabalho, Almeida (1996, p 76) analisa:

(...) se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isto é um ato de amor. E indo mais além, gostar deste trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como uma ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas de sua realização. Talvez resida aí a extrema ambigüidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério.

Portanto, é necessário evidenciar relações de poder dentro do magistério, e buscar a superação desta situação através da “*apropriação de uma consciência profissional valorativa por parte das professoras, aliada à ontologia de ser mulher*” (idem, p.77). Para Almeida, os meios intelectuais, ao rejeitarem depoimentos de professoras a respeito do prazer, do amor que dedicam ao trabalho e às crianças, não consideram que estes sentimentos são fruto da realidade histórico-social de que cada uma é parte e traz consigo.

Historicamente, as mulheres estão relacionadas à emoção e à natureza. E, mesmo considerando que esta situação lhes foi imposta socialmente, não é possível negá-la, nem tampouco desconsiderar suas implicações, negativas ou positivas. Em que medida as análises fundadas unicamente no paradigma do trabalho (num contexto de relações capitalistas de produção) têm contribuído para limitar a compreensão do significado, do lugar, do papel do afeto, do amor, da paixão na profissão de educar crianças?

Como diz King (1997, p. 144)

é preciso interpretar o significado histórico das mulheres terem sido situadas na linha divisória biológica em que o orgânico dá origem ao social. Esse fato deve ser interpretado historicamente para que possamos fazer o melhor uso desta subjetividade mediada, a fim de curar um mundo dividido.

Afirmar sua condição de geradora da espécie e assumir sua história social, sem com isto deixar de rejeitar a situação de opressão, nem reduzir-se à natureza essencial e recair no determinismo biológico. Nas palavras de Oliveira (1992, p.76),

Hoje o feminino não é mais nem o Outro nem o Mesmo do masculino. Ele não é tampouco essência ligada a uma natureza imóvel, mas experiência ligada a uma Natureza histórica, em devir. O feminino ingressa assim num espaço de liberdade, onde seria mais justo falar do não concebido que da ausência de um conceito. A liberdade do feminino para definir-se nos tempos vindouros não se referirá à natureza como essência, mas como experiência. Não negará o lugar corporal, primordial a partir do qual ela vive e pensa o mundo, mas o integrará neste pensamento do mundo. Não negará o passado, a cultura feminina que medrou à margem do mundo dos homens, mas tampouco a aceitará como álibi à exclusão e ao confinamento.

Valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar-sentir-fazer: estes seriam desafios para um projeto de formação de educadoras que visasse enfatizar a importância do cuidar.

## 1.8

### Na educação das crianças, as exigências e a satisfação do cuidar

Que lugar, que papel, que importância tem para os humanos o cuidar?

(...) o cuidado é mais que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor, ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas. (...) Significa uma forma de existir e de co-existir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa co-existência e con-vivência, nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua própria consciência e sua identidade (Boff,1999, p. 92).

O ser humano é o único que se pergunta sobre o que é ser, sobre suas possibilidades de ser, como presente e como devir. Assim, o cuidado está na essência do humano porque possibilita a existência humana. Se existir é estar atento, é preocupar-se com a existência, o cuidar assegura e caracteriza esta existência.

O cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano. Desde o nascimento até a morte, não há ser humano sem cuidado. Para Boff, é aí que pode ser encontrado o seu ethos fundamental. “o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência”.

Se, ao longo da vida, não fizer com cuidado tudo que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que está a sua volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (que responde à pergunta: o que é o ser humano?). Nas palavras de Martin Heidegger: cuidado significa um fenômeno ontológico-existencial básico. Traduzindo: um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana (idem, p.34)

De acordo Heidegger, o cuidado está na raiz primeira do ser humano, é anterior e acompanha todas as suas ações. Nele está enraizado o querer e o desejar, realidades humanas fundamentais. O cuidar engloba, portanto, a dimensão intelectual existencial (cogitare) e a dimensão afetiva (preocupação por).

Heidegger é uma referência importante porque é ele quem quebra a tradição filosófica ocidental, inaugurada por Sócrates, que concebe cuidado como *cuidar de si*. Como vimos antes, os pré-socráticos ainda não se dedicam aos

assuntos da polis, mas aos que dizem respeito à existência do mundo e dos seres, portanto, às relações entre seres humanos e natureza.

A partir de Sócrates, muda o objeto do cuidado: o ser humano, e não a natureza passa a estar no foco da atenção. Esta mudança provoca um redirecionamento de valores. Assim, tanto na etimologia (Montenegro, 2001), como na filosofia, se explicita a tensão (reflexão x solicitude) entre cuidado como cuidar de si e cuidado como cuidar do outro.

Fundamentado em Heidegger, Boff defende a necessidade de uma fenomenologia do cuidado, isto é, a idéia de fazer dele um fenômeno para a nossa consciência, mostrando-se à experiência e moldando a nossa prática. Nesta perspectiva “não se trata de pensar ou falar sobre cuidado como objeto independente de nós, mas de pensar e falar como é vivido e se estrutura em nós mesmos. Não temos cuidado. Somos cuidado” (idem, p.89).

Identificando no cuidado os princípios, os valores e as atitudes fundamentais à vida, o autor propõe caminhos de resgate da essência humana, caminhos que passam, todos, pelo cuidado. Se, como essencial, não pode ser suprimido nem descartado, a partir dele seria possível fazer uma crítica à civilização agonizante, assumindo-o como princípio inspirador de um novo paradigma de convívio sustentável entre os seres humanos.

De acordo com Boff (1999), os grupos humanos ao longo da história - em relação com outros seres humanos, outras espécies, a natureza - podem organizar a vida social/natural de dois modos distintos, que ele chama de modos de ser-no-mundo: o modo-de-ser-trabalho, em que o ser humano atua como interventor, transformador, antropocêntrico, dominador da natureza; e o modo-de-ser-cuidado, em que a natureza não é objeto, mas é também sujeito. Neste modo de ser a atitude é de cuidado, o ser humano “coloca-se ao pé das coisas, junto delas, a elas sente-se unido. A relação não é de domínio sobre, mas de com-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão”. Na sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação - embora a realidade seja de incomunicação e solidão - o cuidar não tem valor. “Esta anti-realidade afeta a vida humana naquilo que ela possui de mais fundamental: o cuidado e a compaixão” (idem, p.92).

Como ter cuidado e aprender a cuidar numa sociedade que não cuida da natureza, das outras espécies, nem da própria espécie, que destrói em função dos objetivos do capital?

Vivemos um tempo de planetarização da lógica do capital, que concentra na mão de poucos os bens materiais e imateriais postos à disposição pela natureza ou produzidos socialmente. Apenas 20% da população humana consome cerca de 80% de toda a energia do planeta. No Brasil, país rico de alimentos, um terço da população passa fome. Dados como estes, nos permitem constatar que, no limiar do século XXI, nós ainda não construímos uma consciência de espécie, não cuidamos nem de nós mesmos, nem das outras espécies com as quais compartilhamos a vida na Terra. Se já somos capazes de vislumbrar a necessidade de um respeito à diversidade cultural, estamos longe de uma verdadeira consideração pela biodiversidade.

Na sociedade de mercado, estruturada em torno da produção de mercadorias, não da reprodução da vida (Merchant, 1992), o cuidar se restringe à família, no máximo aos membros mais próximos de uma comunidade. Desobrigado de responsabilidades sociais, políticas e ambientais, o cuidado foi privatizado, vinculado a circunstâncias particulares, ofuscando a necessidade de um compromisso com a necessidade de cuidar de todos, do conjunto dos seres, humanos e não humanos.

Na visão de Tronto (1997), na sociedade moderna, em que a troca mercantil permeia todas as relações sociais, os próprios interesses são colocados em primeiro plano e dificultam a percepção e a preocupação com as necessidades do outro. A teoria moral contemporânea não ignora a necessidade de cuidados, mas aborda a questão tendo como referência um sujeito abstrato que se coloca na situação de um outro ser genérico, necessitado de cuidados. Entretanto, ressalva a autora, no caso do cuidado não vale a máxima de “agir como eu gostaria que agissem comigo”, não existe uma maneira correta, mas a que satisfaz as necessidades particulares daquele que necessita de cuidados. O cuidar coloca um desafio para a lógica moral contemporânea porque não está assentado sobre condutas universais, não há uma maneira ou uma quantidade de cuidados que sirva a todos indistintamente. O cuidado exige particularismo porque as pessoas são singulares.

Por esta razão, a ética do cuidar não se fundamenta num conceito de moralidade centrado em direitos, mas em compromisso com a manutenção e a promoção das relações em que se está inserido (Tronto, 1997). Ela se baseia numa concepção diferente do ser, definido por sua capacidade de ligação com os outros seres, por seu movimento de buscar soluções para problemas morais vitais, os que dizem respeito à qualidade das relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza.

O cuidado exige um tempo que não é o do mercado, dos negócios, onde o objetivo é a acumulação e impera a lógica da competência, da competitividade. O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isto significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas receptivo, atento e sensível para poder perceber o que o outro pode precisar. Para cuidar é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

Implica em responsabilidade e compromisso contínuos. Em sua acepção original a palavra *care* significa carga. Quando nos propomos a cuidar de alguém, significa que estamos dispostos a dedicar energias ao objeto de nosso cuidado, a mostrarmos envolvimento emocional com ele. Por isto, cuidar é necessariamente, uma atividade relacional. Se o objeto de minhas ações são pessoas e não coisas, cuidar envolve “responder às necessidades particulares, concretas, físicas, espirituais, intelectuais, psíquicas e emocionais de outros” (Tronto, 1997, p.188).

Por este conjunto de razões, cuidar é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado. Vem daí, provavelmente, o profundo envolvimento e satisfação das profissionais de Educação Infantil com o seu trabalho: a relação estreita com as crianças provoca respostas infantis que funcionam como elementos realimentadores, transformadores de si próprias, de sua subjetividade.

A divisão de papéis sociais com base na diferença sexual se situa num modo mercantil de relação com a vida, voltado para a acumulação de bens materiais: os homens cuidam dos negócios e, as mulheres, das pessoas. Com mostra Montenegro (2001), a etimologia explicita a relação entre o cuidado e as mulheres: em português, a palavra “cuidadeira” é substantivo feminino que significa *mulher que tem alguma coisa a seu cuidado*, enquanto “cuidadeiro” é adjetivo e tem dois significados: trabalhador e cuidados.

De fato, as mulheres sabem cuidar, desenvolveram este saber ao longo da história! Isto significa que a experiência feminina pode oferecer elementos para a reestruturação de instituições, movimentos políticos e sociais que assumam o cuidar enquanto fundamental à totalidade das espécies e à sobrevivência do planeta. Para isto seria necessário superar uma ideologia em que “o cuidado foi difamado como feminilização das práticas humanas, como empecilho à objetividade na compreensão e como obstáculo à eficácia” (Boff,1999, p.98); e ser assumido como atividade que “permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e que definitivamente conta. Não do valor utilitarista, mas do valor intrínseco às coisas (idem, p. 96).

Enfim, ao iniciar os estudos que deram origem as reflexões, buscávamos elementos teóricos para a compreensão da confusão que provoca o binômio educar e cuidar sempre que procuramos analisar discursos e práticas. A hipótese era a de que, em realidade, as dificuldades de integração entre os dois pólos estão relacionadas à dicotomia entre corpo e mente. A partir da origem etimológica das palavras, foi se revelando um outro divórcio característico da sociedade ocidental, o que separa razão e emoção. Este, por sua vez, é a expressão de uma dicotomia maior, entre ser humano e natureza.

Reificada a idéia de uma razão decifradora de uma realidade que seria pré-determinada, outros caminhos de apreensão do real (os sentimentos, a intuição, as artes, a espiritualidade) foram desqualificados e desconsiderados. Identificado com estes caminhos, considerados como de menor importância, o saber das mulheres foi também menosprezado. Assim,

(...) o pensamento tem sido até hoje uma atividade dos homens. A versão do mundo que a ciência nos propôs como origem, percurso e destino de todos nós foi, na verdade a de um sexo, de apenas um dos sexos, que, até agora, pensou o mundo em nome dos homens e das mulheres. Esta mutilação é o ponto cego da civilização. Excluídas as mulheres, o pensamento se transformou no produto de uma humanidade lobotomizada (Oliveira ,1992, p.74).

Entretanto, a história da submissão das mulheres aos homens a partir do século I d.C., assim como a sua condição de coadjuvantes no processo de produção da sociedade moderna pode indicar algumas questões para o campo da educação infantil, em especial num momento em que precisamos apontar perspectivas educativo-pedagógicas que, na contramão do racionalismo, incluam

outras formas e caminhos de conhecimento relacionados à existência carnal dos seres humanos: os sentimentos, a imaginação, o conhecimento sensual, a experiência. Menos expostas aos imperativos do mundo racionalista, no Brasil, são fundamentalmente as mulheres que assumem a educação das crianças pequenas, em casa e em espaços formais e informais de atendimento. Nesta perspectiva, ao invés de negar ou subvalorizar os depoimentos das professoras sobre o amor que sentem pelas crianças e por sua profissão, os cursos de formação de professores poderiam contribuir para resgatá-los e resignificá-los.

Estes desafios nos levam, certamente, à necessidade de estabelecer laços mais estreitos entre estudos sobre educação infantil, relações de gênero e formação. Mas levam também a investigar e questionar as bases de uma cosmovisão que impõe divórcios e modela as relações e os espaços educacionais. Religar o que foi historicamente divorciado, articular razão e emoção, trabalho e prazer, cuidado e educação: este é um desafio fundamental na luta por uma nova sociedade planetária, fundada no cuidado entre os humanos; no respeito à cada pessoa e à diversidade cultural dos povos. E, igualmente, no cuidado com a natureza, no respeito à biodiversidade, buscando superar o divórcio fundamental da modernidade (entre ser humano e natureza) e a cultura antropocêntrica que o constitui.

## 1.9

### **A pesquisa como espaço de questionamento do paradigma moderno**

“(...) o objeto é a continuação do sujeito por outros meios (...) todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não descobre, cria. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza e da sociedade. São parte integrante desta mesma explicação”  
(Sousa Santos, 2001, p.84).

É justamente quando as explicações dos fenômenos são contrariadas pela realidade observável que um paradigma começa a ser questionado. Simultaneamente, de inúmeros pontos de vista, em diferenciados campos da experiência e do conhecimento humano, manifesta-se uma insatisfação com as

respostas aos fenômenos: a economia conceitual não é capaz de abrigar o novo conhecimento trazido pela experiência.

No momento de crise paradigmática há uma multiplicidade de sistemas explicativos em jogo, sem que, entretanto, componham um novo paradigma. Não há homogeneidade teórica, o modelo explicativo está fissurado, está crivado de incertezas, mas segue sendo hegemônico, no sentido de que define as formas de organização da vida social.

De fato, a força da ordem paradigmática é tanta que as idéias básicas que ela articula se constituem como senso comum nos dias de hoje (Plastino,1994). Por esta razão, acreditando que o paradigma da modernidade está moribundo, já não pode mais renovar-se, busco, nesta pesquisa, tanto o instituído como o instituinte, isto é, o que excedeu, o que transbordou.

As dicotomias que marcaram a construção paradigmática moderna (corpo/mente; razão/emoção; cuidar/educar; ser-humano/natureza) não se sustentam mais. Portanto, o movimento desta pesquisa é o de busca de suas marcas nas práticas cotidianas e de elementos que já transbordam e podem indicar novas formas de organização.

Os ideais emancipatórios que o movimento renascentista alimentou e que o iluminismo consagrou foram gestados no mesmo contexto em que também se afirmaram os princípios da ciência, formulados 2000 anos antes, pelos pré-socráticos. No mesmo caldo de cultura, foram se constituindo os ideais do capitalismo e os mecanismos de regulação necessários à vida na cidade, o novo espaço de convívio que a modernidade consagrou, habitado por indivíduos livres para vender sua força de trabalho no mercado.

Nos últimos 300 anos foram fabricados a Modernidade e o sujeito moderno. Num único caldo cultural, trançados, articulados, produzindo efeitos mútuos, constituindo a teia da modernidade, estão a opção pela vida em torno da fábrica (na cidade, espaço privilegiado para trocas econômicas e sociais) e a conseqüente constituição dos espaços privados e da família nuclear, assim como a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Tudo simultaneamente sendo gestado e reafirmado pela força das classes dominantes armadas, em luta pela constituição de uma nova forma de poder, a do Estado Moderno. Buscando corrigir ou eliminar as “patologias” de uma suposta sociedade democrática e igualitária, se afirmam, junto com os aparelhos ideológicos de Estado, as

instituições de seqüestro (Foucault, 1987). Na perspectiva da emancipação das individualidades, mas também da reprodução da sociedade industrial, gestam-se os modernos sistemas de ensino e as instituições de atendimento às crianças pequenas. Este é o cenário europeu do século XIX.

Escolhi Blumenau como campo de pesquisa porque a cidade, importante centro industrial do país, foi fundada em 1850 por colonizadores alemães cuja história de vida está relacionada a este cenário. Sua maneira de pensar e viver a vida foi marcada pelos ideais, pela visão de mundo ocidental que se afirmou entre 1750 e 1850, quando ganhou forma e se fortaleceu o modelo de desenvolvimento hegemônico. Estes 100 anos são emblemáticos porque neles estão situados a Revolução Industrial, a Revolução Francesa, o nascimento do capitalismo e do socialismo. Blumenau nasceu da mata como empreendimento capitalista: a cidade surge como materialização do sonho de construir uma Alemanha na América (Petry, 2000).

Eu já atuava em Blumenau desde 1998, convidada para oferecer cursos e consultorias pontuais. Mas, a partir de 2002, a relação com a cidade estreitou-se pelo fato de tornar-me assessora no campo da formulação de políticas públicas para a infância de 0 a 6 anos. A partir de então, as freqüentes visitas à cidade provocaram uma aproximação das equipes com quem trabalhava, e, conseqüentemente, ofereceram oportunidades de conhecimento das peculiaridades de sua cultura, do modo ser de sua população.

Nesta época, eu já havia iniciado uma pesquisa exploratória em instituições de Educação Infantil do Rio de Janeiro e de Niterói, testando o primeiro instrumento de investigação. Mas ainda não havia me decidido pelo local do trabalho de campo. Blumenau me pareceu ideal para a busca de respostas às perguntas fundamentais que o projeto de investigação colocava: como se estruturou historicamente este sentimento e como aparece nos dias de hoje, nas instituições de educação da infância, a necessidade, o hábito de manter longe dos humanos a natureza?

Se a intenção era, também, fazer da pesquisa um instrumento interessado no questionamento e superação do divórcio fundamental da modernidade – entre seres humanos e natureza – a proximidade das educadoras e das instituições me permitia adentrar a cultura antropocêntrica que o constitui para buscar suas origens. Sem isto, seria impossível alcançar a compreensão de como este modo de

conceber a vida se materializa no presente, modelando formas de organização dos espaços, dos tempos, das rotinas.

O objetivo primeiro da pesquisa de campo foi o de conhecer um modo de funcionamento social distanciado da natureza. Isto implicou em compreender, num plano macropolítico (molar), as origens históricas e a tecitura das perspectivas dominantes; e, num plano micropolítico (molecular), visualizar os fios da trama que compõem cotidianamente o paradigma da modernidade, definidor do atual quadro sócio-ambiental ocidental. Blumenau, por suas origens e características atuais, possibilita uma articulação entre estes dois planos. Por sua cultura, por sua história, pareceu a mim que as relações entre os planos molar e molecular seriam mais facilmente identificáveis.

Como o divórcio primordial da modernidade, entre seres humanos e natureza e os outros que dele se originam – entre corpo e mente e entre emoção e razão - se materializam no cotidiano, na organização dos tempos e dos espaços das escolas da primeira infância, configurando um determinado modo/estilo de vida? Se, no plano molar, a relação fragmentada entre humanos e natureza é elemento fundamental à dominação, no plano molecular como ela se justifica? Responder a estas questões era o desafio desta pesquisa!

Apenas no momento em que visualizei, com maior clareza, os fios da trama que compõe o paradigma da modernidade é que pude me aproximar do campo de pesquisa.

A hipótese era a de que as crianças são afastadas de um convívio mais íntimo com o mundo natural, porque, do ponto de vista da construção do conhecimento científico, este convívio não interessa. As relações com a natureza, vitais e constitutivas do humano, seriam pouco valorizadas porque o humano moderno, ocidental, é um ser que foi se desgarrado de suas origens animais, sensitivas, corpóreas, em razão de um afastamento relacionado à valorização dos processos “superiores da mente”, que se acentuou entre os povos da Europa, especialmente a partir do Século XV.

Trouxe também a hipótese de que o paradigma do ocidente se esgotou justamente por sua logicidade descolada da Vida em sua expressão natural, por sua racionalidade exacerbada, inimiga da biodiversidade. O corpo – o que identifica o ser humano com a natureza – seria também desprezado, ocuparia um

plano secundário na escala de valores da sociedade. Por este conjunto de razões, nas escolas, ele continuaria emparedado, quieto, colocado a serviço da mente.

Quero, então, perguntar ao campo: é assim? Se é assim, por que ainda é assim? No cotidiano das instituições de Educação Infantil de Blumenau as crianças convivem com o mundo natural? Em caso negativo, que razões têm as profissionais para não priorizarem uma relação mais freqüente e íntima com o sol, com a terra, com a água, com as áreas verdes? Que razões apresentam para valorizarem atividades-entre-paredes? Como esta visão de ser humano divorciado da natureza se materializa no cotidiano das escolas de Educação Infantil?

O objeto de pesquisa levou à opção por uma metodologia de investigação que privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Os instrumentos de pesquisa me introduziram em espaços de trabalho, em meio a pessoas que busquei conhecer e compreender. As estratégias mais significativas foram a observação participante, a aplicação de questionário aberto e entrevistas.

Ao chegar ao campo de pesquisa, eu tinha um plano genérico, inspirado numa perspectiva etnográfica, de tentativa de descrição de uma cultura, ou pelo menos dos aspectos desta cultura que se referem a um determinado modo de organização dos tempos e dos espaços em instituições de educação infantil.

A partir deste plano genérico, baseado em hipóteses teóricas, defini uma primeira estratégia. Mas, depois de cada passo, de acordo com as informações que a estratégia utilizada oferecia, eu me formulava novas questões, que exigiam um novo procedimento.

Que motivos ou razões me levaram a opções por este ou aquele instrumento de pesquisa<sup>27</sup>?

Depois de um primeiro exercício de observação dos espaços de alguns CEIs (facilitado por um conhecimento que já possuía), eu precisava dimensionar a força da hipótese de que havia uma dissociação grande entre humanos e natureza. O que eu precisava, antes de tudo, era olhar para os espaços de Educação Infantil e seu entorno e identificar o que existia ali: árvores, terra, areia, céu, animais, plantas, o quê? Como as escolas se relacionam com isto que existe de natureza para além dos humanos?

---

<sup>27</sup> Os passos da pesquisa juntamente com o questionário utilizado estão relatados no ANEXO 1.

Buscando respostas, utilizei, inicialmente, um questionário aberto que me possibilitou uma visão mais ampla do universo em que crianças e adultos compartilham diariamente o cotidiano, assim como características do espaço físico, do entorno e do tempo que as crianças permanecem ao ar livre e em espaços fechados. A partir de então, passei a realizar entrevistas<sup>28</sup> e observações participantes em alguns CEIs: de posse dos dados que explicitavam o afastamento das práticas e espaços em relação ao mundo natural, fui mostrá-los às educadoras, em busca de seus porquês, suas histórias, seus significados<sup>29</sup>.

Trabalhando a partir da hipótese de que as noções, os conceitos, os valores e os afetos se estruturam em processos de interação com outros seres humanos e com o meio ambiente – a atenção dirigiu-se à práticas educacionais e políticas de formação alimentadoras e favorecedoras destas interações. Neste contexto, foi fundamental conhecer as explicações das educadoras sobre as razões para as formas de organização das rotinas, organização esta que configura e define o cotidiano de adultos e crianças, assim como a qualidade das relações que entre eles se estabelecem.

No campo da ecologia pessoal as observações e as perguntas das entrevistas voltaram-se para processos de singularização, de encontro de cada um consigo mesmo, de fortalecimento da integridade de corpo-espírito-razão-emoção. Neste sentido consideraram as rotinas de sono, alimentação e controle de esfíncteres, assim como processos de inserção e acolhimento de crianças (Mantovani e Terzi, 1998), modeladoras de ritmos afetivo-corporais que repercutem em sua ecologia pessoal, assim como para o espaço e o tempo do lúdico, da festa, do não produzir, não pensar (Tuiavii, 1986).

No horizonte da ecologia social, as atenções estiveram voltadas para indicadores de qualidade das relações entre as crianças e também entre os adultos, que denunciam e apontam pistas de transformação de atitudes individualistas e competitivas. E, ainda, para as interações dos adultos entre si, da escola com as famílias, com a comunidade, com a cidade (Bernet, 1997); interações produtoras de novas relações de vizinhança, novos modos de valorização das atividades

---

<sup>28</sup> A relação dos CEIs e das educadoras que participaram de cada entrevista estão no ANEXO 2.

<sup>29</sup> A opção pela denominação de “educadoras” a todas que estiveram envolvidas com o trabalho de campo se deve ao fato de que é utilizada pela direção da Secretaria de Municipal de Educação. Como se pode verificar no ANEXO 2, esta é também a forma como várias delas se apresentaram ao preencherem a lista de presença de participantes dos encontros com os Grupos de Formação.

humanas não orientadas por uma economia de lucro e por relações de poder, mas pelo afeto, pela solidariedade e pela generosidade, capazes, portanto, de romper com o isolamento das instituições educativas e enraizá-las criticamente em seu entorno.

No campo da ecologia ambiental, a organização do tempo e do espaço foi a referência fundamental para a análise das interações com a natureza. No plano desta ecologia as principais perguntas giraram em torno das concepções de conhecimento e de prática educativa que as relações com a natureza revelam: um conhecimento intelectual, descritivo do “objeto de estudo”, ou uma integração mais ampla, que possibilitaria o desfrute, a admiração e a reverência? Que visão de natureza está embutida no modo de funcionamento (rotina) das instituições e nas propostas pedagógicas? Elas contemplam práticas construtoras de uma visão desta natureza como fonte primeira, fundamental à reprodução da vida, ou privilegiam aprendizados que ensinam uma concepção de natureza como simples domínio das explorações humanas?

Buscando respostas a estas questões, me aproximei das educadoras de Blumenau. Convivendo com as crianças, dias após dias, elas lhes ensinam sua visão de mundo, o modo próprio como sentem e vivem a vida. São mulheres professoras, recreadoras, atendentes, diretoras, coordenadoras pedagógicas, auxiliares de serviço: todas dedicam uma parte considerável de seu cotidiano às crianças de 0 a 6 anos que, ano após ano, chegam aos Centros de Educação Infantil da cidade. Cabe a elas cuidar, oferecer conforto, alimento, repouso...

A observação das práticas, assim como as entrevistas visavam indagá-las sobre indícios de relações entre seres humanos e natureza. Como, em sua infância, se relacionavam com o mundo natural? Suas práticas atuais aproximam ou afastam as crianças deste mundo? O que dizem das rotinas dos CEIs em relação a um convívio com a terra, a areia, a água, ao entorno, ao que está além dos muros da creche?

Mas, além de conhecer as formas de organização dos espaços e tempos, a pesquisa estava interessada no desmonte do que está instituído, na produção de outras formas de pensar e viver a vida. Isto exigia buscar caminhos de acesso à realidade para além do que existe, considerando-a como um campo de possibilidades em que estão postas também alternativas.

Assim, em aliança com *inconscientes que protestam* (Guattari e Rolnik, 1986) a pesquisa apostou em caminhos que possibilitassem subverter movimentos regulatórios e potencializar movimentos emancipatórios. Pois, para criar o novo, é preciso remexer o velho, dele extrair o que não foi regulado.

É a intervenção que possibilita um movimento de desfamirialização em relação ao que está instituído e é hegemônico, sempre em busca de pontos de ruptura, atenta aos caminhos de provocar e incentivar mudanças. Por esta razão, grande parte do trabalho de campo realizou-se em espaços de formação - os Grupos de Formação sobre Qualidade do Ambiente<sup>30</sup> - e, explicitamente, apostou na possibilidade de transformações concretas, qualificações cotidianas.

Assim, a escolha da cidade se deve à confluência de dois fatores, que na prática, se complementaram: 1) ser Blumenau, tipicamente, a expressão de uma sociedade capitalista-urbana-industrial fundada justo no ápice de um processo de transformação histórica que nasceu cem anos antes, com os ideais iluministas; 2) haver a possibilidade de realizar aí uma pesquisa-intervenção, isto é uma pesquisa que pretende intervir na realidade para conhecê-la e quer conhecê-la com a intenção de transformá-la.

Finalizando, quero dizer algumas palavras sobre os efeitos provocados pela dimensão de produção de realidade, realçada nesta pesquisa pelo fato de realizar-se em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau/SEMED. Nos diálogos com as educadoras, buscávamos os sentidos, os valores, os significados das práticas e dos questionamentos que nos fazíamos, sempre em busca de compreender os muitos modos de relação com a realidade, as muitas formas de inventar cotidianamente a existência, pois, como Foucault, entendíamos que

Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam (Foucault, 1992, p. 306).

A relação que estabelecemos a cada encontro gerou interessantes e produtivas dinâmicas de formação em serviço, momentos em que os objetos de pesquisa se definiram também como campos de intervenção (Barros, 1994).

---

<sup>30</sup> Sobre os Grupos de Formação, ver ANEXO 3.

Sobretudo quando os dados revelavam aspectos significativos para a qualidade de vida das crianças nos CEIs, sobre os quais não era possível calar. Estas situações (evidenciadas no Capítulo 3) foram geradoras de novas questões, revelando visões e aspectos que não haviam sido pensados, fazendo do momento da pesquisa também momento de produção de objeto e momento de produção teórica. Neste processo, pesquisador e pesquisado, ou seja, sujeito e objeto do conhecimento se constituíam no mesmo processo e se revezavam nestes papéis.