

CAPÍTULO 3

As mulheres educadoras e a visão de natureza: entre as ruínas de um velho paradigma e a emergência de um novo

“O céu veio à conversa
O espaço dilatou-se
e uma luz diferente,
vermelha, branca,
alaranjada,
pousou em nossas peles e palavras”
(O Céu, Carlos Drummond de Andrade)

Até aqui os dados revelaram que o tempo entre paredes é o que predomina, que o cotidiano das crianças e adultos das creches está descolado do mundo natural. Os seres humanos, modos de expressão deste mesmo mundo (Espinosa, 1983), muito cedo, já na creche, são dela separados. E mesmo ao ar livre, o chão em que pisam é prioritariamente de cimento e brita, a terra e a areia não são elementos de sua intimidade, a água não está ao alcance, nem o mundo à vista. Mas, por que é assim?

Depois de pesquisar o que há de natureza nos espaços e o tempo de que as crianças dispõem para o seu desfrute, pergunto, agora: por que as práticas escolares, já na creche, caminham na contramão do desejo das crianças? Que razões têm os adultos para organizar os espaços e o tempo como organizam? As professoras hesitam... por atalhos, algumas explicações vão sendo construídas. Elas surgem entrelaçadas, articuladas, emaranhadas, como elementos de uma rede que aprisiona.

Neste capítulo, o objetivo é o de identificar e compreender como esta forma de organização do cotidiano marcada pelo distanciamento entre as crianças e a natureza é justificada pelas educadoras, assim como identificar e mesmo provocar transformações.

3.1

Se queremos um cotidiano melhor, é preciso inventá-lo

A pesquisa faz um movimento de intervenção, consciente de que os sinais de emergência de um novo paradigma são vagos; são *silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes* que, entretanto, representam *preciosos sinais de orientação* numa sociedade que Sousa Santos (2001) chama de intervalar, que está situada entre as ruínas do velho paradigma e a emergência de um novo.

Na concepção deste autor, a modernidade é muito menos do que se diz dela. É muito menos porque o paradigma dominante não é um paradigma universal, mas um paradigma local que se globalizou com êxito. Mas, simultaneamente, a modernidade excede o que nela foi consagrado:

(...) A constituição do cânone foi, em parte, um processo de marginalização, supressão, subversão de epistemologias, tradições culturais e opções sociais e políticas alternativas em relação às que nele foram incluídas (Santos, 2001, p.18).

Como Benjamin, Sousa Santos (2001) propõe uma escavação no lixo cultural da modernidade para poder encontrar aquilo que não foi incluído como cânone, mas que sobreviveu à cultura hegemônica; aquilo que conseguiu escapar, que, mesmo como fragmento, não foi subordinado à lógica do colonialismo e do neocolonialismo.

Acreditando que o paradigma ocidental está moribundo, já não pode mais renovar-se, esta pesquisa busca justamente o que excedeu, o que está submerso. Diante do que hoje é fruto do processo de constituição da modernidade, ela tenta cartografar novos horizontes emancipatórios, apostando em pistas de desconstrução do que foi historicamente produzido.

Na medida em que se inseriu em espaços de formação, a investigação criou possibilidades de questionamento do instituído. De fato, já no primeiro encontro com as educadoras que responderam ao questionário, elas se referiram aos movimentos de desacomodação que ele provocou, tanto nas unidades, quanto na metodologia da pesquisa. Por exemplo, ao decidir levar o instrumento para ser respondido em uma reunião de equipe:

Alamanda - (...) elas responderam com tranquilidade, até para a gente estar revendo isso. A gente conseguiu mapear algumas coisas com esse questionário, o que a gente estava fazendo e não estava funcionando, para poder fazer diferente. (Entrevista Grupo de Formação 1)

Ou, ao optar pelo diálogo com as colegas, na busca de respostas às questões apresentadas:

Saudade - Eu fiz com a minha coordenadora pedagógica e nós conversamos com algumas professoras. E nós sentimos que tem pouco tempo que a criança fica em contato com a natureza. Serviu como uma reflexão. Ela fica mais dentro da sala fazendo alguma atividade, no refeitório, ou dormindo, brincando na sala e menos tempo em contato com a natureza. (Entrevista Grupo de Formação 1)

Para as equipes de alguns CEIs, o instrumento serviu como uma espécie de confirmação de movimento de transformação que já estava em curso:

Sempre-viva - Essa nova organização exige muito do educador, (...) que não pode mais ficar sentado olhando, porque eles [as crianças] estão em diversos espaços. Até este questionário nos deixou feliz porque a gente vê o quanto nós já temos avançado. Porque não é uma caminhada desse ano, é uma caminhada de vários anos. (Entrevista Grupo de Formação 1)

A pesquisa intervenção realiza um movimento que não busca explicações sobre os motivos pelos quais convém recusar este ou aquele limite do presente. O que ela quer é entender como funcionam os limites, para poder superá-los. Assim, é instrumento de análise de nossos próprios limites, faz a crítica da crítica, ou, nas palavras de Veiga-Neto (2004), funciona como *hipercrítica*.

Ao perguntar sobre “como está sendo, como funciona e por quê?”, a metodologia se identifica com a perspectiva foucaultiana. Escrevendo sobre este estilo de fazer pesquisa, em que não cabe a pergunta “o que é isto?” Alfredo Veiga-Neto diz que não faz sentido partir nem chegar a conceitos estáveis e seguros, já que

(...) acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura (...). Muito mais interessante e produtivo é

perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras (Veiga-Neto, 2004, p.22).

As perguntas insistentes em torno das práticas discursivas e não discursivas que tecem as rotinas de funcionamento cotidiano das creches têm justamente este sentido de revisão, de desconstrução, de desnaturalização do que está instituído. As perguntas sem respostas que permearam os diálogos seguem incomodando, porque seguem indagando, não apenas sobre por que é como é, como também sobre como poderia ser. Neste sentido, a pesquisa se identifica com a crítica foucaultiana,

que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Neste sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente (idem, p.28-29).

Entretanto, a pesquisa, em sua dimensão de intervenção, não visa um padrão de qualidade abstrato, não tem como referência um modelo de como deveria ser; não está pautada num ideal que não está aqui, ou numa verdade essencial que precisa ser alcançada. As perguntas da pesquisa, os diálogos em torno delas têm como objetivo revelar componentes de uma visão-sentimento de mundo que produz a realidade que produz: no caso, uma visão-sentimento de mundo, um modo de organização dos tempos e espaços distanciada da natureza.

Mas, a ausência de um padrão, de um ideal, não implica na ausência de utopia. A utopia desta pesquisa intervenção é provocar uma aproximação do mundo natural, é convidar a experimentar este movimento agora, sem compromisso com estas ou aquelas maneiras de fazê-lo, livres de um formato idealizado. Se há um ideal, se queremos um cotidiano melhor precisamos inventá-lo e seguir recriando sempre. Isto envolve um conceito de liberdade que não é rousseauiano, que não é kantiano, porque nada tem de abstrato. Não é uma liberdade sonhada, idealizada. Numa perspectiva mais próxima de Guattari, Foucault, e Paulo Freire¹ é processo de libertação, que se materializa como

¹ “(...) Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual, inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (Freire, 1978, p.35)

exercício de, escrupulosamente, realizar utopias. Isto é, ela inclui, de forma categórica, o desejo de ser outra coisa. É liberdade que se faz material ao ousar, aqui, agora, produzir outras realidades, novas realidades. É processo de libertação assegurado pelo exercício da crítica.

Podemos perguntar se esta perspectiva estaria ancorada num ideal iluminista, já que processos de libertação exigem um radical exercício de racionalidade, sem o que não é possível produzir outras realidades. A resposta é negativa porque este exercício não visa um determinado ponto ideal de esclarecimento, próprio de um estágio mais evoluído dos indivíduos e da sociedade, da civilização. Outra vez, ao se referir à crítica foucaultiana, Veiga-Neto, ajuda a situar a questão:

(...) não há um fundo estável, único, no qual firmar uma âncora, (...) não se amarra senão em suportes sempre na superfície da história; são suportes provisórios, contingentes, mutáveis, como assim é a própria história (Veiga-neto, 2004, p.30).

O exercício de racionalidade se apóia no que hoje é produzido como acontecimento cotidiano. Por não almejar um ideal abstrato, mas apenas concretizar desejos de ser outra coisa, ele exige “uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana, alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo” (idem, p.26).

Não há pontos de chegada, não há portos seguros onde ancorar definitivamente, esta é uma condição da própria existência. Mas há sentidos, há desejos que definem escolhas, trajetos. No caso desta pesquisa, há um norte que ilumina: a invenção de equilíbrios ecosófico que sejam fruto de novas relações ecológicas pessoais, sociais e ambientais. Ela quer contribuir para fazer face aos destroços da ordem capitalística.

(...) essa reconstrução passa menos por reformas de cúpula, leis, decretos, programas burocráticos do que pela promoção de práticas inovadoras, pela disseminação de experiências alternativas, centradas no respeito à singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividade, que vai adquirindo autonomia e ao mesmo tempo se articulando ao resto da sociedade (Guattari, 1990, p.44).

É neste sentido que a pesquisa tem a intenção de produzir revoluções moleculares, isto é, movimentos de ruptura com o que está instituído, produzindo “(...) as condições não só de uma vida coletiva, mas também da encarnação da vida para si próprio, tanto no campo material, como no campo subjetivo” (Guattari e Rolnik, 1986, p. 46).

Enquanto eu recebia e analisava os questionários que evidenciavam o distanciamento das rotinas, espaços e crianças em relação à natureza, encontrava-me com as educadoras para devolver estas informações, indagando-as sobre os porquês das práticas entre-paredes. Nossos encontros aconteciam em grupo, favorecendo a desacomodação, a reflexão crítica, o movimento em direção ao novo.

3.2

A Natureza como lugar da doença, da sujeira, do perigo...

Nos primeiros anos de Blumenau colônia, em 1886, Teresa Stutzer, em carta para a irmã, escreve sobre a alegria de sua filha, com os pés em contato com a terra:

Lá vem minha menina e vejo que ela está descalça. Seu maior prazer é tirar as meias e os sapatos para andar livremente. Todas as suas amiguinhas o fazem e Eva as imita. “Mas minha filha, tu és uma menina alemã”. Ela sacode a cabeça e lá se vai, e nós precisamos alcançá-la (Stutzer, 1998, p.11).

No século XXI, não é tão simples que as crianças estejam de pés descalços. No cotidiano dos CEIs, não é o mais comum, embora as educadoras tragam, de sua infância, a recordação desta vivência:

Pesquisadora – Você brincava de pés descalços?

Bromélia – Brincava.

Pesquisadora - Os seus alunos ficam de pés descalços?

Bromélia – Não.

Pesquisadora – Por quê?

Bromélia – Porque pode ficar doente.

Pesquisadora – Mas você ficava doente de pés descalços sempre?

Bromélia – Não.

Pesquisadora - Só de vez em quando.

Bromélia – Eu acho que é a sociedade, a família que faz essa coisa de “não anda de pé descalço senão vai ficar doente, vai ter que ficar em casa e tomar remédio”. É muita preocupação, muita proteção na criança. (Entrevista Grupo de Formação 4)

As práticas de crianças e educadoras nos CEIs são balizadas pelo objetivo de proteção a tudo que possa ameaçar a saúde das crianças, o que faria todo o sentido, se não implicassem numa limitação exagerada aos seus movimentos ao ar livre. Entretanto, não apenas em Blumenau, é muito comum verificarmos situações em que turmas inteiras estão em salas de janelas fechadas, portanto sujeitas a todo tipo de contágio.

No século XVIII, quando, na França, 80% da população vivia, ainda, no campo, mas já começava a se deslocar para as cidades, Rousseau dizia que este caminho levava à doença. Na natureza estava a saúde, “ela nos destinou a sermos sãos” (1978, p.241). Duzentos e cinquenta anos depois, o que as educadoras afirmam é justo o contrário: o contato com a natureza causa doenças! E esta visão é preponderante no estabelecimento das rotinas dos CEIs.

Quando pergunto por que as crianças permanecem mais tempo em espaços-entre-paredes, as famílias, mais especificamente, as mães, surgem, com muita frequência, como as grandes responsáveis por um cotidiano de pouco contato com a natureza, em especial com a água, a terra e o vento.

Pesquisadora – Vocês acham que hoje em dia esses meninos (quando estão em casa) tomam banho de chuva?

Jasmim - Eu acho difícil.

Pesquisadora – Difícil por quê?

Jasmim - Porque vai ficar doente, se pegar uma garoa, até quando eles se molham a mãe já reclama. Vai ficar doente... (Entrevista CEI Casuarina)

Ao comparar as suas infâncias com as atuais, as educadoras situam o problema: as famílias estavam mais presentes na vida das crianças, isto permitia que elas fossem mais olhadas, mais cuidadas:

Beijo – Na época que eu era criança, nós tínhamos muito esse contato com a natureza. Nossos pais permitiam, eles estavam mais em casa com a gente. E hoje em dia, não. Os

pais trabalham geralmente o dia inteiro, a criança fica muito na creche (...) (Entrevista Grupo de Formação 1)

Num modo de organização social em que as crianças estão entregues, na maior parte do tempo, ao cuidados de uma instituição, o medo de doença pesa muito na definição das rotinas. Os pais estão nas fábricas, as crianças nas creches. Se adoecerem, quem fica ao lado delas, em casa? Quem pode assegurar que a mãe permanecerá empregada se faltar ao trabalho? Quem paga o remédio? Causa angústia a simples hipótese do adulto se ver nesta situação.

(...)Transformada por nós, sem piedade ou indignação, em mercadoria de uma época, a criança contemporânea tem como destino flutuar erraticamente entre adultos que não sabem mais o que fazer com ela. (Castro, Garcia e Jobim e Sousa, 1997, p. 98)

As crianças atrapalham, numa sociedade em que o valor maior está na produção de riquezas; e, ainda mais, em que os pais trabalhadores são submetidos a baixos salários. Ao invés da tranquilidade necessária à recuperação dos filhos, ao invés de aconchego, de proximidade sensível, o que a situação produz é estresse, pois a vida da família, o tempo dedicado aos filhos, tudo está organizado em torno de um eixo central: o trabalho remunerado.

Beijo - (...) Eles [os pais] estão nas fábricas e isso faz com que as mães estejam muito preocupadas (...). Então “Ai, se o meu filho pegar uma gripe... eu vou ter que ficar fora do trabalho.” Então, eu percebo que as mães protegem, evitam as doenças justamente para não faltar ao trabalho (...). (Entrevista Grupo de Formação 1)

Prímula - Elas [as mães] falam “Se a criança ficar doente, quem tem que pagar a medicação é você.” (Entrevista Grupo de Formação 1)

Se, doente, não há quem cuide, o melhor é evitar a qualquer preço a enfermidade; se a natureza é quem ameaça o estado de saúde, o espaço interno representa segurança, e, ao contrário, o espaço externo, a insegurança. Aí, tudo pode acontecer: é o lugar do vento, da chuva, dos micróbios da terra e da areia, enfim dos elementos e fenômenos da natureza que provocam enfermidades.

É interessante comparar esta visão de natureza com a concepção de Rousseau (1978). No “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade

entre os homens”, o filósofo elabora uma história da humanidade, em cuja trajetória abandona o estado de natureza (em que os seres humanos eram felizes, livres e iguais; momento mais feliz e duradouro da humanidade, idade de ouro, na qual deveriam ter permanecido) para um outro estado de ruína e opressão, nascido com o advento da propriedade privada.

Com tão poucas fontes de males, o homem, no estado de natureza, não sente, pois, necessidades de remédios e, menos ainda, de médicos; a espécie humana não está, pois, a este respeito, em condições piores do que todas as outras e é fácil perguntar aos caçadores se, nas suas caminhadas, encontraram muitos animais enfermos. (Rousseau, 1978, p.241)

Para o filósofo, no estado de natureza os seres humanos não haviam ainda sido corrompidos pelo que ele define como civilização, que é como ele se refere à sociedade capitalista. Rousseau questiona as “*verdadeiras vantagens da indústria e do efeito real que resulta de seu progresso*” (idem, p.295).

As falas das educadoras parecem inverter a idéia de Rousseau sobre os benefícios da vida em relação íntima com a natureza. Atento à realidade de seu tempo, sensível às transformações profundas provocadas pelo estilo de vida que o capitalismo nascente engendrava, em meados do século XVIII, ele assim se referia à vida nas cidades, onde os humanos abriram “*novas portas à dor e à morte*” (ibdem, p.292).

Se considerardes as penas do espírito que nos consomem, as paixões violentas que nos esgotam e arruinam, os trabalhos excessivos com os quais se sobrecarregam os povos, a preguiça ainda mais perigosa à qual os ricos se abandonam, e que fazem com que morram uns de suas necessidades e outros de seus excessos; se pensardes nas misturas monstruosas de alimentos, nos temperos perniciosos, nas mercadorias adulteradas, nas drogas falsificadas, nas trapaças daqueles que as administram, no veneno das vasilhas em que são preparados; se prestardes atenção às doenças epidêmicas oriundas do ar confinado entre as multidões de homens reunidos, à delicadeza de nosso modo de vida, às passagens alternadas do interior de nossa casas para o ar livre (...); em uma palavra, se reunirdes os perigos que todas essas causas continuamente juntam sobre nossas cabeças, vereis como a natureza faz com que paguemos caro o desprezo que demos a suas lições. (ibdem, p.293).

Um século depois do filósofo, relativizando os perigos do contacto com a natureza, e comparando as condições de saúde na colônia com as das cidades alemãs, Stutzer escrevia:

Não há necessidade de cuidados especiais, desde que elas possam caminhar. Escuto dizeres “e as cobras?” Isto não é tão grave o quanto pensam por aí. Com certeza precisamos tomar cuidado. Desde que estou aqui só vi uma única. É uma alegria ver como nossa Eva se desenvolve. Aqui não existem doenças infantis como na Alemanha. No “Stadplatz” às vezes as pessoas se queixam de tosse nas crianças, mas no mais não sou sabedora de outras doenças. O mesmo se dá com os adultos. Apenas o reumatismo dá o que falar. Não existe febre e nenhuma doença contagiosa (Stutzer, 1998, p.11).

Hoje, ao contrário, é justamente o contato com a natureza, a vida ao ar livre que favoreceria o surgimento de enfermidades. Portanto, o retrato desenhado por Rousseau, como as referências de Stutzer às condições de saúde nas cidades alemãs são atuais: são vários os fatores que interferem na saúde de adultos e crianças, reunidas em espaços fechados, propícios, portanto, à propagação de doenças.

As enfermidades não são a única coisa que as mães desejam evitar: o contato com elementos da natureza, como terra, água e areia aparece, geralmente, associado à sujeira. Elas não querem que as crianças se sujeem porque têm pouco tempo para se ocupar de tarefas que, tradicionalmente são de sua responsabilidade. Como diz uma das entrevistadas:

Sempre-viva – (...) tem a questão da mulher tomar o espaço dela na sociedade e ter que trabalhar. E para ela ter que trabalhar, ela tem que tornar a vida dela mais prática e a vida dela mais prática envolve essas coisas. Um terreno menor para limpar. Como é que ela ia cuidar de um jardim, se ela tem que trabalhar fora, cuidar de filho, de roupa e de tudo mais? Então, são muitas as questões que envolvem essa separação do ser humano com o meio ambiente. (Entrevista Grupo de Formação 3)

De fato, são as mulheres que, historicamente, exercem a função de cuidar das crianças (Tronto, 1997). Como vimos no Capítulo 1, é nesta atividade que se mostra a diferenciação tradicional entre homens e mulheres, tanto no âmbito do mercado quanto da vida privada. E este não é um fenômeno que se manifesta apenas na sociedade brasileira ou latino americana, mas no conjunto da sociedade ocidental.

No debate com a equipe de um dos CEIs, quando perguntei como era a vida das crianças ao chegarem em casa, no final do dia, uma das educadoras disse:

Érica – (...) Eu acho que é raro (...) o pai que vai cuidar do seu filho. Pode até acontecer, mas a criança que tem isso tem uma grande sorte e privilégio, porque outros pais não fazem isso. Outros pais vão jogar, vão fazer outras coisas. E eu acho que a mãe fica envolvida com o serviço da casa. A grande maioria é assim. (Entrevista CEI Flamboyant)

As mulheres de Blumenau não fogem à regra: desde a colônia, cumprem os papéis de mães e donas de casa e participam ativamente da produção de meios de subsistência (Petry, 2000). Considerando que, historicamente, as creches nasceram como direito das mulheres trabalhadoras, faz sentido que as rotinas sejam pautadas de acordo com suas necessidades, definidas, por sua vez, em função de concepções de natureza que circulam na cultura em que estão inseridas.

No encontro com a equipe de um dos CEIs, estabeleceu-se um debate a respeito de possíveis diferenças de visão, em função da inserção sócio-econômica ou da origem cultural das famílias. Mas o debate não prosperou, pois predominou a idéia de que, seja qual for o extrato social, é comum, entre as famílias, uma concepção que vincula natureza não apenas à doença, como também à sujeira:

Miosótis - Aí vai que chega a mãe daquela criança e ela está cheia de barro de cima a baixo e a mãe vai ficar louca “Imagina, meu filho!”.

Crisântemo - Mas isso acontece nessa comunidade! Numa comunidade mais pobre não acontece isso! Os pais dão mais liberdade para os filhos, eles têm mais respeito pelas educadoras. As crianças vivem mais, têm mais liberdade em todas as questões.

Érica – De repente, a rotina daquela comunidade é mais assim. O filho solto. E como a gente disse, aqui é uma comunidade conservadora, onde a limpeza realmente impera.

Miosótis - Não sei se é por causa da educação das pessoas daqui, porque eu não generalizo por classe social. Eu já trabalhei com classe social boa, que os pais vinham pegar as crianças e elas estavam sujas e eles não falavam nada. Iam lá no parque, pegavam a criança suja e levavam embora. Isso foi num CEI, lá tem cultura alemã, são pessoas de origem alemã. Como aqui que também tem gente de origem alemã, mas a cultura deles é diferente. (Entrevista CEI Flamboyant)

Tentando entender a que Érica se referia ao falar em “uma comunidade onde a limpeza impera”, pedi que explicasse:

Érica - Eu acho que essa é uma cultura não só desse bairro, mas uma cultura da nossa cidade. Porque a gente foi educado assim e quando a gente sai daqui e vai para uma outra cidade que a limpeza é diferente, nós adultos falamos “..., mas não é limpo como aqui!” É verdade, isso está em nós!

Pesquisadora – E o que é esse limpo?

Érica - Tudo.

Pesquisadora – Mas tudo, o quê? Limpo de água e sabão?

Érica - Organização, bonitinho. Se passar a mão e aqui tem poeira, isso deixa a gente irritado. (Entrevista CEI Flamboyant)

Em outro CEI, o tema ressurgiu quando as educadoras diziam que não levavam os bebês para apanhar sol porque era necessário trocá-los a todo instante; ou quando falavam da necessidade de manter as salas e também as crianças sempre muito limpas, e que isto fazia diminuir o tempo de que dispunham para estarem ao ar livre:

Pesquisadora – Então, você diz que tem uma espécie de cultura da limpeza?

Açucena - Sim. Não só aqui no bairro, na nossa região. Está em nós. Eu sou enjoada também... Se tua viajas, na volta já vem a pergunta “E a comida? A comida não dava! Meu Deus, uma sujeira que Deus me livre!” Essa é a nossa fala. É limpeza e comida. Nós somos enjoados nesse ponto. Se tu vais para algum lugar, olha para uma pessoa e já olha a aparência. Assim é a nossa cultura. (Entrevista CEI Flamboyant)

Confirmando as palavras de Açucena, os escritos de Stutzer, datados do século XIX, referem-se com frequência - e também com orgulho – “*à ordem e limpeza que reinava em toda a parte*” (2001, p.55).

Verônica – (...) a questão do banho, a questão do sono, porque o povo blumenauense, eu percebo que é um povo bem trabalhador, bem organizado, está sempre limpando. (Entrevista Grupo de Formação 5).

Assim, ao invés de diferentes concepções de natureza relacionadas à classe social, o que ficou evidenciado foi uma “mania de tudo limpo” que, a partir desta entrevista, passei a denominar como “cultura da limpeza”. Ao longo das entrevistas foi possível observar como interfere nas práticas da educação infantil,

em especial no contato com a natureza, por corresponder a uma concepção que a identifica à sujeira. Em consequência, as brincadeiras com água, com terra e com areia são evitadas, o mais possível, em função da reação das famílias diante da roupa suja dos filhos.

A associação de elementos do mundo natural à sujeira e à enfermidade, nos remete à influência da visão higienista nas concepções de saúde das famílias e nas práticas pedagógicas atuais. De fato, até 1996, os espaços de Educação Infantil não estavam vinculados aos sistemas de ensino e, especialmente as instituições de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, eram normatizadas e supervisionadas pelo Ministério da Saúde (Kramer, 1984). Vale lembrar que, no processo de urbanização que se efetuou no Brasil, entre meados do século XIX e as primeiras décadas do XX, foi o pensamento médico quem influenciou as formas de organização das cidades, assim como os papéis e os lugares sociais ocupados pelas famílias, pelas mulheres, pelas crianças e as populações pobres. Neste período, é a ideologia higienista (fundada nas teorias racistas, na eugenia e no darwinismo social) que vai oferecer as bases científicas para uma nova ordem societária moderna, racional, produtiva e individualizante. (Costa, 1999). Extrapolando o meio médico, esta ideologia penetra em toda a sociedade, fazendo alianças com a pedagogia, a arquitetura e o urbanismo, o direito etc, intervindo, portanto, nas concepções de atendimento à crianças, especialmente as da faixa de 0 a 3 anos, consideradas como mais frágeis.

Assim, há de se convir que a vinculação da natureza à idéia de doença e de sujeira poderá estar, ainda nos dias de hoje, marcada pelas influências do higienismo. Esta hipótese é reforçada pela constatação de que as orientações relativas aos padrões de infraestrutura das unidades de Educação Infantil referem-se, nos documentos oficiais, fundamentalmente aos espaços internos, sugerindo uma distância do mundo natural.

Quando se trata de atividades no entorno dos CEIs, as falas das educadoras revelam também um *medo de acidente*. E, como a função das instituições é manter as crianças íntegras para devolvê-las aos pais, não importa que esta integridade se restrinja aos aspectos corporais, as educadoras procuram evitar tudo o que, em sua maneira de entender, possa favorecer acidentes.

Pesquisadora – O que é que interfere, que faz você ficar em sala, que faz você não sair tanto?

Orquídea – O elemento principal para não sair é o medo de que aconteça alguma coisa com as crianças no trajeto. Quando eu vou ao sítio eu vou sozinha com as crianças e tenho medo que aconteça alguma coisa. E se uma criança atravessa a rua, vem um carro e atropela? E daí? Eu realmente tenho esse medo às vezes. (...) (Entrevista CEI Jurubeba)

O medo geralmente, não está relacionado ao acidente, mas à reação dos pais se algo acontecer.

Participando de um passeio realizado pela equipe deste mesmo CEI, localizado na zona rural da cidade, observei que as educadoras seguiam pela lateral de uma estrada praticamente sem movimento de veículos. Em alguns lugares tive a impressão de que não havia motivo para tanta apreensão, mas seguiam com as crianças, sempre de mãos dadas. Então, no encontro realizado posteriormente, com o objetivo de trocarmos impressões sobre o que vivenciamos, quando surgiu a oportunidade, perguntei:

Pesquisadora - O perigo é da reclamação do pai se acontecer alguma coisa ou o perigo é mais da situação?

Orquídea – Eu acho que o perigo é mais da reclamação, porque eu fui criada solta e nunca quebrei um braço nem uma perna.

Pesquisadora – Então o perigo não é a natureza...

Orquídea – Não é a natureza, é o trânsito mesmo. Por exemplo, a lagoa, é um lugar perigoso, e se a criança escorregar e cair lá dentro, ela vai morrer afogada porque eu não sei nadar e não poderia nem salvá-la. Mas ali a gente tem mais cuidado. Tem outra lagoa que é cercada e podemos pegar os peixes... Mas o meu maior medo é o trânsito, acho que é o perigo principal, apesar de ser pouco. (Entrevista CEI Jurubeba)

Papoula – (...)A gente teme muito (...) e acaba se tornando muito protetora e, às vezes até evitando. Muitos CEIs, muitas escolas vão para a praia. Eu, enquanto diretora, já disse “Enquanto eu puder dizer sim ou não, para a praia ninguém vai.”

Pesquisadora – Porque você tem medo?

Papoula - Muito, muito medo. E a responsabilidade é muito grande. Quando a gente põe uma criança num chuveiro sem pedir autorização - porque já me aconteceu isso, e agora a gente já se preveniu “Vamos tomar banho de chuveiro, vamos tomar banho de piscina” – eles já ameaçam a gente de tudo quanto é forma. Se a criança pegar um resfriado, imagina se acontecer alguma coisa com uma criança na praia.

Pesquisadora – Mas e se eles autorizarem?

Papoula - Mesmo assim. É descuido do profissional.

Agave - Nós fomos o ano passado para Navegantes e passamos um dia com eles. A gente pediu autorização para os pais – na época eu era diretora-adjunta – fomos umas cinco ou seis funcionárias e uma funcionária morava lá em Navegantes, então, a gente passou o dia na casa dela, que tinha um jardim todo gramado, bonito, plano, onde eles puderam correr, brincar. E a gente levou eles na praia e tomaram banho. A gente cuidou deles porque tinha uns sapecas e tínhamos de ficar de olho, em cima deles, mas a gente se gerenciou. Cada uma cuidou de três ou quatro.

(Entrevista Grupo de Formação 1)

O medo, muitas vezes, não está relacionado à riscos reais para as crianças, mas à insegurança na relação das profissionais com os pais: decorre do fato de não haver um investimento das direções e coordenações no sentido de construção de uma relação de confiança. Daí a distância, a formalidade nos contatos, como se as instituições fossem simples prestadoras de serviços a uma clientela qualquer. Ou então o medo de acidentes está relacionado à insegurança na relação com as crianças, já que, muitas vezes, as educadoras dão a entender que não conversam abertamente sobre as atividades que vão realizar. Subestimando a capacidade de compreensão das crianças, não fazem acordos, não as assumem como parceiras e interlocutoras na definição de regras que precisam ser respeitadas.

Por outro lado, os espaços externos são os espaços da insegurança. Aí, tudo pode acontecer: é o lugar do vento, da chuva, da terra, enfim dos elementos e fenômenos da natureza que provocam doenças. Mas não apenas: os espaços externos são identificados como lugar dos acidentes! E, como a função das creches é manter as crianças íntegras, parece não importar aos educadores que esta integridade se restrinja aos aspectos corporais, as necessidades, os desejos de estarem ao ar livre não pesam, ou pesam pouco na definição das rotinas das instituições. E, mesmo as profissionais que reconhecem e afirmam a importância do contato com a natureza mais ampla, com o universo que circunda o CEI, ou com o que há de natural nos pátios – dizem da dificuldade de negociar com os responsáveis esta necessidade, este desejo das crianças.

O temor em relação aos pais aparece nas falas com frequência: é difícil acordar com eles, não apenas a permissão para sair com as crianças pelo entorno,

como também para a realização de atividades que envolvem contato direto com água, terra e areia:

Verônica - Acho que em relação ao perigo, nós ainda estamos muito preocupadas com a palavra dos pais. (...) temos um pouco a preocupação com o que os pais vão pensar. (Entrevista CEI Jurubeba)

Ao longo das entrevistas, as relações estabelecidas entre a natureza, as doenças e os acidentes, levavam, inevitavelmente, ao tema da morte.

Araísa- Até outro dia aconteceu com uns pneus e o menino estava brincando em cima do pneu. Só que o de cima estava solto e ele soltou o pneu, o pneu rolou e ele ia atrás. Ainda bem que eu segurei ele, o pneu atravessou o asfalto e ia vindo um ônibus, ainda bem que não bateu, bateu num táxi que estava em frente. Meu Deus! Foi aquele alvoroço. No começo, a diretora não queria que fossemos mais (...) Mas a gente sempre vai, os maternos começaram a ir agora também, mas depois que aconteceu aquilo ficaram com medo...(Entrevista Grupo de Formação 5)

Margarida - Uma vez uma criancinha de dois anos [caiu] da altura de um banquinho, escorregou e bateu com a cabecinha. A médica disse que dependendo do local onde bate a cabeça, qualquer um de nós, pode ter morte instantânea. O menino teve algumas paradas cardíacas e respiratórias na ambulância enquanto ele estava nos meus braços. Estava ali na mesa tomando a refeição e só escorregou do banquinho. (...) Aquilo foi um susto tão grande que eu ia no caminho... Graças à Deus ele foi salvo... (Entrevista Grupo de Formação 5)

Quando está em pauta o tema da morte, mais do que como dimensão, ou condição, as leis da natureza aparecem como imposição. Isto se dá pelo fato de que a morte, na cultura ocidental tem, geralmente, conotação de tragédia, fatalidade, quando, em realidade é uma simples condição. Morremos como morre tudo que é natural. Morremos, isto é, outra vez assumimos a forma de natureza. Independente de crenças sobre outras possibilidades de vida, voltamos a ser terra, água, ar... Esta constatação sobre o destino comum de todos os seres, humanos e não humanos – causa, via de regra, indignação, além de medo, às vezes pânico, pavor. São estes sentimentos que identificamos em Pascal (1979) e, até mesmo,

em Descartes (1979) em sua angústia e inconformismo, em torno de um corpo finito que abriga a infinitude do pensamento.

Na contra mão desta tendência, uma educadora diz:

Verônica- Se a gente começar a pensar em todas essas possibilidades a gente não atende mais criança nenhuma. A gente se engessa e se põe dentro de uma redoma, porque a vida é isso... Mas alguns eventos podem ter contribuído também com essa neurose (...). Porque em Blumenau a gente já sofreu um ou dois caso de morte em escolas por falta de segurança no parque. Caso de trave que caiu na cabeça, de criança com balanço. Já foram dois óbitos e isso gera na cidade uma situação problemática, mas não pode ser motivo para a gente... Se a gente privar a criança do movimento livre, a gente está abrindo mão da própria vida. (Entrevista Grupo de Formação 5)

Como Rousseau, Verônica acredita que o princípio da liberdade é norma, não é fato, “não é apenas uma negação de impedimentos, mas um dever de realização das aptidões espirituais” (Chauí, 1978, p. XIX)

Mas não apenas a visão das famílias pesa na organização de uma rotina de emparedamento. Outros fatores contribuem para o distanciamento do mundo natural, como a falta de uma estrutura de funcionamento que facilite a realização de atividades nos espaços externos:

Açucena – (...) eu quase não fico sentada com eles em mesinhas, nada disso. A minha idade, não é isso.

Pesquisadora – E o que você faz?

Açucena - Eu brinco de roda, eles adoram, dançam.

Pesquisadora – Mas você não pode brincar de roda lá fora? Não pode dançar lá fora?

Açucena - É. Pode, mas aí tem todo um transtorno também, não é?

Pesquisadora – Que transtorno?

Açucena - A gente tem um som, que é enorme e eu tenho que correr atrás disso tudo primeiro e organizar...

Pesquisadora – (...) das coisas que propõe, teria que fazer todas dentro de sala ou talvez você pudesse fazer lá fora ?

Açucena - Tudo dá para fazer fora. (Entrevista CEI Flamboyant)

Há o reconhecimento de que os pátios podem ser palco da grande maioria das atividades. Mas, para que isto acontecesse, seria necessário um movimento mais geral de desprendimento em relação aos espaços fechados, envolvendo novas formas de conceber as atividades pedagógicas, a que corresponderiam novas rotinas de organização de materiais e de apoio às educadoras. Estas mudanças, provavelmente, neutralizariam as pressões das auxiliares de serviço, no sentido de manter as crianças distantes da areia, da terra, da água, de tudo que pode causar “sujeira”:

Dália - (...) o galpão fica do lado da areia, então se mexer com água já não dá certo. A servente fala “Agora eu acabei de lavar o galpão e se eles mexerem com água vão sujar todo o galpão! Não podem vir! Esse horário não pode!”. Está escrito num papel e eles vêm com o papel atrás da gente. (Entrevista Grupo de Formação 2)

É interessante notar que a definição da regra parece independer dos objetivos do trabalho com as crianças. As normas de organização e limpeza dos ambientes são definidas anteriormente à definição das rotinas. Alienadas em relação ao fato de que o trabalho dos adultos de uma instituição, sejam elas professores ou auxiliares de serviço, só existe em função de existir a necessidade infantil, é comum que a organização seja definida levando-se em conta, apenas, a conveniência delas, como confirma o depoimento abaixo:

Orquídea -Tem muita coisa ainda colocada em função do adulto. Fica muito mais prático (...), a cozinheira recolhe tudo na mesma hora, é mais prático para o adulto, mas para a criança com certeza não é. (Entrevista Grupo de Formação 5)

Mas, entre as auxiliares, há quem tenha consciência da importância do seu trabalho no sentido de apoiar as experiências das crianças nos espaços externos:

Pesquisadora – (...) para você folha é sujeira?

Carolina – Não. É (...) coisa da natureza. Lá tem um pé de árvore muito lindo e agora ele deu umas flores amarelas e elas caem no chão. Eu disse para a Verônica “Eu vou ficar até com pena de varrer. Olha que tapete lindo no chão!” Mas como é o serviço, a gente vai lá e varre.

Pesquisadora –(...) não são sujeira, são só folhas. E às vezes as pessoas não conseguem esperar nem um mês, porque depois a folha para de cair, mas não suportam...

Carolina – Não é que não suportam, é porque elas caíam onde havia cimento, então eu varria mais para a parte de areia. Aí as crianças iam brincar lá e enchiam os copinhos de areia e em cima da areia colocavam umas folhinhas e diziam “Aqui um bolo para ti, Carolina!” Elas inventavam um monte de coisa com aquelas florezinhas e enfeitavam os bolos deles. (Entrevista Grupo de Formação 2)

Como Carolina, Teresa Stutzer, em 1886, também se entusiasmava com a alegria das crianças em contato com a natureza

Isto aqui é um verdadeiro paraíso para as crianças, pois sempre podem estar ao ar livre e brincando com flores. Hoje Eva fez sua cama de brinquedo, como ela afirma, de flores caídas de azaléa vermelhas. Podes imaginá-la aí deitada, com seu cabelo escuro e de vestidinho branco jogando as flores para o alto e gritando de alegria. (Stutzer, 1998, p.11)

3.3

A distância da natureza e os artifícios da pedagogia: o que se aprende ao ar livre?

Na perspectiva de uma escola cujos objetivos estejam pautados numa ética da alegria que potencialize a existência, a atenção aos desejos das crianças é uma premissa, pois o desejo é “o apetite de que se tem consciência”:

O apetite não é senão a própria essência do homem, da natureza da qual se segue necessariamente o que serve para a sua conservação; e o homem é, assim, determinado a fazer essas coisas (Espinosa, 1983, p.182).

Sendo assim, a atração que as crianças têm pela vida ao ar livre, pelo contato com a natureza está relacionada ao poder de afecção que o mundo natural exerce sobre elas. Pois é evidente que

(...) não apetecemos nem desejamos uma coisa porque a consideramos boa, mas, ao contrário, julgamos que uma coisa é boa porque tendemos para ela (...) e a desejamos (idem, p.182).

Considerando que os espaços não têm importância em si, mas no que é significativo para as crianças, podemos perguntar: o que oferecem a elas que justifique o seu interesse, o seu desejo, o seu apetite? O que apetece as crianças nos espaços externos? Por que tendem para eles?

Rosália – Eles gostam bastante do lado de dentro. Dependendo do dia, às vezes, a gente convida eles para irem para o parque e eles dizem que querem brincar de boneca, de carrinho. Mas normalmente, eles querem ir para fora (porque) é bem diversificado, enquanto um brinca com uma coisa, o outro brinca com outra. (Entrevista Grupo de Formação 2)

Malva - Eu acho que dentro da sala é mais direcionado e quando a gente sai, a gente deixa eles mais livres. Na sala, eles têm que fazer o que o educador está sugerindo: recorte, colagem, brincar de loucinha ou de casinha. Fora, não. Eles criam, se eles querem correr, eles correm, se eles querem brincar de escorregador... E eu não estou lá direcionando como que eles vão subir no escorregador, lá é mais livre, eles vão criando. Tanto que se é para subir na escadinha, eles inventam de subir por onde escorrega. Eles criam mais... (Entrevista Grupo de Formação 3)

As educadoras falam de diferenças entre os dois espaços: eles oferecem para as crianças maior ou menor possibilidade de exercer a liberdade de escolha. O que dizem é que, nas salas, as crianças estão mais limitadas, tanto fisicamente, como pelo tipo de atividade ou material que lhes é oferecido: papéis, cola, escorrega, areia... Nos espaços ao ar livre, as crianças têm maior liberdade, na medida em que os adultos não estão preocupados em controlar suas atividades, cada uma pode decidir com que, com quem e como vai brincar. Por estes motivos, na visão de Malva, aí elas seriam mais criativas.

Se as áreas externas são identificadas com liberdade e criatividade, por que, geralmente, elas são tão pouco frequentadas? Uma das hipóteses é a de que a concepção de conhecimento que predomina nos espaços de educação não enfatiza a sua importância. Tendo como referência o objetivo de apropriação de noções e conceitos que possibilitariam a inserção na sociedade produtiva e apreensão crítica dos fenômenos naturais e sociais, são priorizadas as atividades que favoreçam estas apropriações. Se a realidade é racionalmente organizada, o conhecimento, como pólo externo ao sujeito, exige um conjunto de ferramentas que permitem acessá-lo. É por isto, que a pedagogia analisa e “*decompõe até os*

mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número de graus cada fase do progresso” (Foucault, 1987, p.144). É pelas mesmas razões que

(...) não se toma como fundamento do trabalho a potência das criações, das indagações, dos enunciados, que poderiam produzir outros caminhos, outros encontros, e, principalmente, que garantiriam os espaços das atuações singulares (Nogueira, 1993, p.11).

Diferentemente do que aprendemos com Piaget - ou mesmo com Vygotsky?² - não há um caminho definido para a construção de conhecimento, não há linearidade, não há hierarquia, não há uma obrigatoriedade de começar por aqui ou por ali. Há muitos caminhos, há possibilidades infinitas... Por isto, Deleuze e Guattari (1992), para definirem este modo de conceber o conhecimento, utilizam a metáfora do rizoma. De origem grega - *rhízoma* - é um caule radiforme e armazenador, geralmente subterrâneo, mas que pode ser aéreo. O rizoma acumula reservas e, na época da floração exibe um escapo florífero. O gengibre e o bambu têm rizoma.

O conhecimento, da maneira que imaginaram Deleuze e Guattari, seria um conhecimento rizomatoso, isto é semelhante a um rizoma. Esta é uma idéia muito diferente daquela a que estamos habituados. Tradicionalmente o conhecimento seria representado pela metáfora da árvore, em que tudo se conecta através do tronco. Aí, no tronco, estaria a Filosofia, a partir da qual se desenvolvem todas as ciências. Isto é, todas as “especializações”, os muitos e muitos galhos que são fruto do impulso humano de conhecer. A árvore vai crescendo e as especializações (galhos e folhas) vão se multiplicando. Graças à luz que possibilita a fotossíntese, elas devolvem ao tronco, renovada, a seiva que dele recebem. Não há conexão direta entre os galhos e o tronco. O alimento, a vida passa pelo tronco, origem e centro de todo o processo.

Durante muito tempo, esta metáfora sobre a forma como o conhecimento se constitui e se organiza pareceu convincente. Entretanto, nas últimas três ou quatro décadas, alguns dos problemas colocados para a humanidade não puderam

² Poderíamos dizer que Vygotsky, ao defender a idéia de que a criança internaliza os conhecimentos, o mundo a sua volta, estaria mais próximo da metáfora do rizoma?

ser respondidos de forma tradicional. É o caso dos problemas ecológicos, para os quais as respostas não podem ser buscadas nas especializações³.

O que aconteceria se nós, adultos, nos deixássemos contagiar pelos interesses das crianças, abrindo as portas das salas, rompendo as fronteiras entre os espaços físicos? Certamente seríamos surpreendidos pela potência das criações! A análise das produções singulares exigiria uma concepção de conhecimento que fosse rizomática, isto é, que se abrisse à possibilidades de aprendizagens que extrapolam o planejado, que não se limitam aos espaços das salas.

Buscando compreender as razões que têm as educadoras para manter as crianças, preferencialmente, emparedadas, pergunto agora: o que se aprende do lado de fora? Se a escola é tão voltada para dentro, será que aí não há o que aprender?

No encontro com educadoras de um CEI localizado em área rural, à medida que eu sugeriria que elas falassem sobre suas experiências de infância, surgia o contraste entre o que podiam aprender e os constrangimentos das crianças de hoje.

Orquídea - eu tinha cinco anos, (...) era uma escolinha isolada, todos na mesma sala e lá era rodeado de mato. Lá a gente ficava mais fora do que dentro. Nós lavávamos a caneca da merenda no ribeirão, para a gente era uma festa e a gente aprendia. Tanto que quando eu cheguei na escola depois, que era um pouco mais urbana (...) a aprendizagem foi legal...(Entrevista CEI Jurubeba)

Hera - (...) Onde a gente passa tem uma pinguela e lá tem o rio, onde a gente trabalhou sobre a poluição e eles viram que tem garrafas e sacolas plásticas. Eu vi eles comentarem com os de quatro anos que não podia jogar, porque na sala eu tinha conversado com eles. Eles ensinando as crianças de quatro anos. (...) um menino que falou que estava tudo sujo, cheio de folhas secas no chão e lembrei de um professor de ciências, o Edson, que falava que folha seca não era lixo e eu consegui falar na hora para ele “Isso não é lixo, isso faz

³ Eles não podem ser respondidos de maneira isolada pela geografia, ou pela biologia; nem pela economia, ou pela sociologia. Os problemas relativos à degradação das condições ambientais na Terra atravessam as especializações. Novos conhecimentos, brotados nas fronteiras entre elas, foram tecidos para constituir os saberes ecológicos. Além deles, outros territórios de conhecimento – como a informática, a telemática, a bioengenharia – se constituíram nas fronteiras das disciplinas clássicas, rompendo-as e estabelecendo novas redes de relações. Estes seriam saberes híbridos, constituídos de multiplicidade de saberes. A evidência de uma dada realidade provoca inesperados movimentos de conhecer que não se encaixam no paradigma da árvore porque estabelecem múltiplas relações que não obedecem, que não respeitam os sólidos limites entre as especializações: são novos conhecimentos constituídos a partir do que transborda.

parte da natureza, (...)”. Começaram observar que nas árvores também tinham sementinhas e daí foi. Não tinha nada de sala de aula, de papel e veja quantas coisas eles aprenderam nesse passeio. Então, foi bem interessante. (Entrevista Grupo de Formação 2).

Carolina – (...) no fundo (do CEI) tem uma casa onde mora um casal que cria galinha, planta, tem uma horta. Ao lado, atravessando a rua, tem um sítio com um portão grande e a pessoa que cuida desse sítio oportuniza às crianças de poder freqüentar aquele espaço. E ainda, na região, nós temos uma olaria, onde as crianças também têm o contato com argila, de saber como é que faz os vasos... E hoje, a preocupação do CEI é de trabalhar mesmo a questão do meio ambiente. Tanto que os projetos hoje desenvolvidos se referem a questão do meio ambiente. Mesmo uma lagarta que chega numa folha de couve oportuniza à criança a observar a sua transformação em borboleta. (Entrevista Grupo de Formação 2)

Orquídea - (...) é muito concreto também. Porque numa outra escola que eu estudei, a gente tinha as aulas em sala de aula, mas tinha também fora, tinha a horta que nós estávamos em contato (...) (Entrevista CEI Jurubeba)

Verônica –O aluno indo para fora ele trabalha a observação e junta a observação ao concreto, além das hipóteses que ele levanta sobre determinados conteúdos. Ali ele vai estar investigando, analisando e também vai estar tirando as suas conclusões. Não é só o conhecimento do professor, mas ele vai estar construindo o seu conhecimento pra depois o professor estar intermediando em algumas etapas que ele não chegou a concluir. Eu vejo que o educador realmente entra como mediador na aprendizagem da criança. (Entrevista CEI Jurubeba)

Zênia – Eu acho que do lado de fora se aprende igual, mas sair das quatro paredes dá muito prazer para a criança, ela se sente melhor. E a partir do momento que ela está mais feliz com ela mesmo, com certeza ela vai aprender mais. Minha escola também foi dentro de quatro paredes e como era gostoso às vezes sair um pouco daquela rotina. Acho que uma escola de hoje que quebre a rotina deve ser muito boa. (Entrevista CEI Jurubeba)

As falas das educadoras sugerem infinitas linhas de reflexão. Quero chamar atenção apenas para alguns aspectos:

- Desconsiderando o exemplo, que hoje sabemos ecologicamente incorreto, algo se aprende lavando caneca no ribeirão, mesmo que esta aprendizagem não esteja prevista. Pois o conhecimento do mundo é internalizado não apenas através das interações dos humanos entre si, mas também dos

humanos com o universo de que são parte. O conhecimento se processa rizomaticamente, transversalmente (Gallo, 2003; Deleuze, 2002).

- As crianças aprendem entre si: de forma clara, direta, elas exibem para as educadoras, as inúmeras Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1989) que a atividade descrita possibilita. As crianças também aprendem conteúdos quando estão distanciadas do papel, da cola, enfim, dos materiais que permitem a sistematização das aprendizagens. Elas aprendem em contato direto com a realidade sócio-ambiental. A vivência da situação concreta não é apenas suporte para atividades mentais “superiores”. Pois em se tratando de um momento da história da humanidade em que é necessário preservar a Vida sobre a Terra, não basta adquirir noções, conceitos, conhecimentos sobre a realidade. Não basta aprender a pensar globalmente, é preciso aprender a agir localmente.

Nestes processos, ganha importância o papel do professor como mediador da aprendizagem. Ele não é alguém que transmite, ou, como diria Paulo Freire (1978), “deposita” informações na cabeça das crianças.

- Se as crianças gostam de estar ao ar livre, é porque aí realizam bons encontros, e, portanto, vivenciam paixões alegres, sentem-se mais felizes, ganham potência (Espinosa, 1983; Deleuze, 2002). Em interação com um universo que é mais amplo, que vai além das paredes das salas, aprenderão com alegria. Se, a qualidade das aprendizagens é proporcional à qualidade das interações, então as crianças aprenderão melhor quando estiverem mais felizes, e cabe às instituições de educação infantil se empenharem na oferta de tempos e espaços que favoreçam a sensação de realização, de plenitude, de inteireza de corpo e espírito.

Mas, como apenas uma educadora se refere ao prazer, à felicidade que geram as atividades realizadas nas áreas descobertas, insisto na perguntas sobre o porquê do apego aos espaços fechados. Então, outras visões começam a surgir, articulando a aprendizagem à satisfação, inclusive dos bebês, em atividades realizadas ao ar livre.

Ninféia – Eu acho que é importante porque ela tem contato com a natureza, ela vai começar a descobrir o que é a natureza, a desenvolver, ela começa a fazer perguntas. (...) faz pouco tempo que eu estou trabalhando com bebê, mas eu vejo que eles se divertem

muito ali, estão muito soltos e isso colabora bastante. Porque eles chegam de noite em casa e não tem tempo de brincar.

Pesquisadora – Então, você acha que é importante?

Ninféia – Eu acho que para a formação deles é importante.

Pesquisadora – Formação de quê, Ninféia? Quem quiser ajudar...

Avenca – Nós, educadores, também não gostamos de ficar dentro de quatro paredes o tempo todo, presas. (...) a criança precisa desse momento também. Eu trabalho no período da tarde e eu percebo claramente quando as crianças vão para o parque de manhã e quando elas não vão. Não precisa me dizer o que eles fizeram de manhã porque quando eu chego já sinto a agitação deles. Quando eles vão para o parque, eles gastam mais energia, estão mais relaxados. E o dia que eles não vão para o parque, eles ficam batendo um no outro, empurrando (...). (Entrevista CEI Flamboyant)

Algumas educadoras têm a clareza de que a maior parte do dia as crianças estão nos CEIs, e, em casa, não sobra tempo para brincar no quintal ou na rua. Por outro lado, sabem da importância das atividades físicas para o equilíbrio do corpo e da mente: elas deixam as crianças mais calmas, mais tranquilas, a um ponto de uma professora do turno da tarde perceber, pela agitação, que não foram para o pátio na parte da manhã.

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem estar, onde há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia, da argila é o de proporcionar este equilíbrio. Num dos encontros do Grupo de Formação, em debate sobre a agitação das crianças e a tensão que há no ambiente, sempre que as crianças permanecem, por longos períodos, emparedadas, surgiu uma reflexão sobre trocas de energia:

Sempre-viva – (...) você tem a questão da energia, de manipular barro, manipular areia. A criança está recebendo energia. Ela não percebe isso, mas está refletindo no corpo dela. Enquanto ela está dentro da sala brincando com coisas muito mecânicas, muito artificiais, num determinado tempo ela já está estressada. E se ela passa três, quatro horas na natureza em contato com o barro, ela não se estressa, porque está trocando energia com a natureza. Existe essa troca. Hoje, nós, que temos pouco contato, o nosso corpo perde e não recebe, temos que estar fazendo essa reposição de energia através de medicação. E esse contato não é uma troca, vai perdendo e vai recebendo (...) (Entrevista Grupo de Formação 3)

Em função de uma concepção de matéria, afirmada pela filosofia da natureza que a modernidade abraçou, a idéia de trocas de energias entre corpos humanos e não humanos eram identificadas com teses esotéricas. Atualmente, as idéias trazidas por Sempre-viva são trabalhadas pela física e pelo holismo (Capra,1986; Crema, 1989; Sousa Santos, 1987): a descoberta de que a matéria tem uma dupla natureza, ora de partícula, ora de onda, abre caminho para estudos em torno da importância dos efeitos, sobre os corpos humanos, do convívio prolongado com elementos naturais (a terra, a areia, a água).

Palma- (...) depois do café da manhã, a gente leva [para o parque] e deixa até a hora do almoço. Antes do almoço, a gente tira todos, leva para o banheiro, dá banho, troca de roupa, tudo antes de comer. Nesse dia, a hora do sono deles é muito maior, eles dormem muito mais, eles descansam e na parte da tarde, eles chegam bem mais calmos do que nos dias que eles não vão, dos dias que eles ficam mais na sala ou brincando no refeitório. (Entrevista Grupo de Formação 3)

Após um passeio com as crianças, encantadas com a beleza do dia e satisfeitas com as experiências de molhar os pés no riacho e comer goiaba do pé, ao nos reunirmos para trocar idéias, surgiu uma outra reflexão, em torno dos ensinamentos e das aprendizagens que o contato com a natureza pode propiciar:

Verônica – (...) é muito importante a criança poder escutar o barulho da água, ouvir o canto de um pássaro, porque hoje a gente não pára e escuta, e observa. É importante primeiro por causa da questão da saúde, tem muitas pessoas sofrendo de estresse, depressão e no meu ponto de vista, ter mais tempo com a natureza é o remédio (...). (Entrevista CEI Jurubeba)

Entretanto, não é comum que as crianças sejam convidadas a atividades de contemplação da natureza, a vivências que sejam de contato, que não tenham como objetivo a reflexão, que valorizem as sensações, os estados de espírito:

Pesquisadora – (...) vocês já convidaram as crianças a prestar atenção ao céu, a ficar deitado olhando para o céu e ver o movimento das nuvens?

Orquídea - Eu lembro que há um tempo nós pedíamos para as crianças olharem o céu à noite, só que à noite eles não estão aqui. E perguntávamos se eles tinham olhado para o céu à noite, observado. Eu acho muito importante isso... umas dizem que não deu tempo e outras fazem.

Pesquisadora – Porque mesmo de dia, se você ficar deitado olhando o céu, o que você vê? O que você aprende com o céu, com as nuvens?

Orquídea - Trabalhando um pouquinho com as crianças você percebe que o céu é azul, as nuvens são brancas.

Pesquisadora – (...) eu tenho pensado que quando você observa o céu em movimento, além de aprender que o céu é azul, a nuvem é branca, etc... Será que olhando o céu você aprende também essa coisa da serenidade, da paz?

Verônica - Acalma. Se você aprende, eu não sei. Mas acalma. (Entrevista CEI Jurubeba)

Mesmo conscientes de que o encontro com a natureza tranqüiliza, acalma - ou seja, propicia experiências de bem estar físico e espiritual – os planejamentos estão interessados em que as crianças se apropriem de noções e conceitos sobre as propriedades da matéria, que permitam ordená-la, seriá-la, ou simplesmente classificá-la, como no exemplo acima.

O olhar para a natureza, quando acontece, visa a observação e a análise de algo que pode ser dominado, que pode ser posto a serviço dos humanos, e que, portanto, “se transforma em expressão da vontade de poder” (Bornhein, 2001, p. 14).

Para isto, é necessário partir, fragmentar, objetivar, objetar, transformar em objeto sempre atrelado, sem importância em si. Este movimento está na contramão de uma visão e de uma postura diante de um universo – a Natureza - que os pré-socráticos chamavam de *physis*. Isto é, a totalidade do universo, contendo tudo que existe, a própria vida em todas as suas manifestações, animadas ou inanimadas, humanas ou sobrenaturais. Para estes filósofos, o conceito de *physis*

é o mais amplo e radical possível, compreendendo em si tudo que existe. (...) À *physis* pertencem o céu e a terra, a pedra e a planta, o animal e o homem, o acontecer humano, como a obra dos homens e dos deuses e, sobretudo, pertencem à *physis*, os próprios deuses. (...) a *physis* compreende a totalidade daquilo que é; além dela nada há que possa merecer a investigação humana (...) Pensando a *physis*, o filósofo pré-socrático pensa o ser, e a partir da *physis* pode então aceder a uma compreensão da totalidade do real: dos cosmos, dos deuses e das coisas particulares, do homem e da verdade, do movimento e da mudança, do animado e

do inanimado, do comportamento humano e da sabedoria, da política e da justiça (Bornhein, 2001, p. 14).

O senso comum, como a filosofia ocidental contemporânea, estão muito distantes de uma visão que articule o material e o imaterial. Assim, nas instituições de educação, a Natureza não é objeto de contemplação, de deleite: o encontro com o mundo natural não visa propiciar plenitude e atitude de reverência. Ou bem estar, como para Rousseau (1978), em que o mergulho na natureza, como mergulho em si mesmo, é que possibilitaria esta sensação e asseguraria uma ética da integridade⁴.

Para Rousseau, ao invés de concebida essencialmente como matéria e movimento mecânico, “a natureza palpita dentro de cada ser humano como íntimo sentimento de vida” (Chauí, 1978, p.XVI). Para Espinosa (1983), ela seria expressão da substância divina e, como tal, presente em todos os seres e todas as coisas que compõem o cosmo. Para Fourier (1978) tudo no universo está ligado a tudo, há uma relação de interdependência entre todas as coisas, assegurada pela Lei da Atração Passional, a força que move o universo e garante o equilíbrio e a magnífica sincronização nos movimentos de todos os seres.

Analisando a filosofia de Charles Fourier, Konder diz que, na visão do filósofo,

O que se passa conosco, seres humanos tem a ver com o que se passa com a natureza em geral e até mesmo com os astros no céu. As vicissitudes do ser humano afetam o equilíbrio do cosmo (Konder, 1998, p.21).

Provavelmente, primeiro Espinosa, depois Rousseau e Fourier – cada um num tempo histórico e de acordo com seus pressupostos – estariam se referindo ao que as ecofeministas, no século XXI, denominam como princípio de conexão, que articula o material e o imaterial, que é a força vital, que não reside em divindades ultraterrenas, em uma transcendência, mas está presente na vida cotidiana, no

⁴ Em pleno século das luzes, e na contramão de um movimento generalizado de ode à razão Rousseau recoloca a discussão sobre as relações entre seres humanos e natureza. De acordo com Arbousse Bastide, suas referências são, de um lado, a filosofia enciclopédica e, de outro, as ciências naturais e históricas (Rousseau, 1978, p. 203). Mas, sem dúvida, um elemento fundamental é o próprio convívio de Rousseau com a natureza, é aí que ele se refugia, onde mergulha para escrever seus discursos. Para o filósofo a natureza não é uma máquina, como quiseram crer seus contemporâneos iluministas, que “*estudavam a natureza para poder falar sabiamente dela, não para conhecerem-se a si mesmos*” (Chauí, 1978, p. xvii). O encontro de cada um consigo mesmo seria, portanto, obtido através de um mergulho na natureza, que, como fonte da felicidade humana, só pode ser conhecida pelo sentimento, não pela razão.

trabalho, nas coisas e seres que nos rodeiam, em nossa imanência. Para o ecofeminismo, este conceito de espiritualidade tem uma relevância ecológica, porque permite a redescoberta do caráter sagrado da vida, que só será preservada se as pessoas voltarem a considerar sagradas todas as formas de vida e a respeitá-las como tal. (Mies e Shiva, 1997)

Distantes desta preocupação, interessadas na transmissão de conteúdos, ou na construção de noções e conceitos, as educadoras seguem se pautando por uma perspectiva de trabalho que fragmenta a realidade. Embora haja o reconhecimento de que o contato com o mundo natural é importante para a saúde - na medida em que alivia tensões, relaxa, acalma - a natureza está, geralmente, associada aos objetivos de transmissão de conteúdos.

Mas, ainda que seja com esta intenção, apenas em alguns CEIs, ou melhor, em algumas turmas de alguns CEIs, as educadoras consideram os pátios como extensão das salas de aula. Isto é, em geral, eles não são utilizados rotineiramente para atividades como contar histórias, desenhar, fazer pesquisas, etc. Por isto, o tempo ao ar livre é muito menor do que o disponibilizado para a permanência em sala. As incursões nos pátios e no entorno aparecem no planejamento pedagógico quando a intenção é a de experienciar ou comprovar, previamente ou posteriormente, o que foi ensinado em sala, através do discurso, ou de recursos como vídeo, livros...

Mesmo que algumas situações vivenciadas em passeios sejam significativas para as crianças, isto não significa que as professoras darão continuidade a exploração do que as mobilizou. Ao final do passeio, se houver tempo, há apenas algumas perguntas, alguns comentários, a menos que já seja uma atividade prevista no planejamento:

Pesquisadora – Você falou do passeio, do interesse pelas folhas... O trabalho pedagógico continua a partir disso?

Zênia – Se estiver inserido no projeto.

Pesquisadora - O que significa isso: se estiver previsto no projeto escrito?

Zênia - (...) depende do que você está fazendo no projeto, você vai seguindo e desenvolvendo. Se é uma passeio, não pode pegar uma pedra por pegar, porque é bonitinha e levar e deixar na sala.

Pesquisadora – Mas, às vezes acontece uma situação, como a história da tempestade que derrubou a árvore da escola, que mobilizou as crianças.(...) a árvore caiu, não há mais sombra no pátio, derrubou a casinha, a tempestade deixou casas destelhadas no bairro. O que acontecia quando vocês voltavam? Eles falavam desse assunto? Você fazia alguma atividade?

Zênia – As possibilidades são muito grandes. (Entrevista CEI Jurubeba)

Alfazema – Quando nós chegávamos, eles estavam cansados, porque cansa, não é? Aí eles iam tomar água, iam brincar no parque e a gente voltava a conversar sobre isso antes de dormir. Conversavam. Perguntava “O que vocês viram?” Eles diziam “A gente viu isso, aquilo!”.

Pesquisadora – Não tinha uma continuidade, uma exploração dos temas relacionados ao que interessou a eles?

Alfazema – Eu lembro que uma vez a gente colheu coisas mortas, vegetais. O que é vivo e o que é morto do que eles trouxeram? Uns trouxeram coisas verdes, outros pedras. “Pedra vive ou não vive?” Folhas secas “Ah, isso já morreu! Ela vai para o cemitério!”. Também porque na época a gente não tinha um envolvimento pedagógico como tem hoje. (Entrevista CEI Casuarina)

As perguntas são formais, cumprem apenas a função de conferir o que as crianças incorporaram em termos de informação, de conteúdos que podem estar, ou não, colados no interesse demonstrado pelas crianças. Identificando esta prática de fazer as mesmas perguntas para todos, com o objetivo de assegurar o processo de disciplinarização/individualização que é típico das sociedades modernas (Foucault, 1987), Nogueira, diz que ela visa

(...) garantir uma igualdade de direitos que se traduz numa igualdade de atuação: todos têm o direito de responder às mesmas perguntas, mesmo que cada um do seu jeito; todos repetem a mesma atividade ou tarefa (Nogueira, 1993, p. 9).

Os passeios geralmente são planejados como culminância dos projetos, mas o que acontece de significativo, nestes mesmos passeios, não é elemento disparador de uma nova pesquisa, ainda que seja pontual, ou, muito menos, se for do interesse de um pequeno grupo. Isto leva a crer que a metodologia de trabalho não está orientada pelo que, no cotidiano, mobiliza as crianças, mas pelo que as educadoras entendem ser importante elas aprenderem em cada momento, de acordo com o que é definido a priori.

Na visão de Nogueira, nesta concepção metodológica corresponde ao modelo de escola da sociedade liberal, em que:

A idéia central é que todos tenham acesso a tudo o que é dado pela educadora. Espera-se, por outro lado, que todos dêem alguma resposta ao trabalho proposto, inserindo-se de uma ou outra forma. Esse é o pressuposto que organiza todo o trabalho (idem, p.11).

A experiência vivida é desvalorizada, ou, em outras palavras, o que surge como interesse não se constitui como objeto de pesquisa pedagógica porque os adultos funcionam como donos do planejamento, das atividades, do tempo e dos materiais pedagógicos, definindo o que, quando, onde e como as crianças devem aprender. Assim, não é o movimento do grupo, resultante de seus interesses, de suas percepções sobre a realidade, que indica os caminhos a seguir; não é a observação das atividades espontâneas das crianças que aponta os temas de trabalho. (Gouvêa e Tiriba, 1998)

Freinet (1979) critica este tipo de prática pedagógica, atribuindo a ela o objetivo de despertar um interesse artificial. De fato, quando é necessário criar um interesse em torno de um objeto ou de uma idéia é justamente porque esta idéia ou objeto não interessam à criança. Quando insistimos, estamos contribuindo para provocar uma cisão, estamos ensinando as crianças a alienarem-se de seus próprios interesses, de si mesmas, de seus desejos⁵.

Assim, nas palavras de Nogueira,

não se trata de partir da realidade da criança, mas de estar nela, de criar um ambiente que acolha seus temas, suas questões, suas significações. (...) Trabalhar os acontecimentos significativos não é só uma forma de agradar as crianças, ou de motivá-las. É ensinar a usar as 'fontes', os métodos, os recursos e a si próprio (pensamento, ação, intuição) na construção de conhecimentos. É estabelecer autonomia na relação intelectual e política na relação com o trabalho. É principalmente fazer um trabalho de pensamento que não se prende à busca da essência ou da verdade abstrata (...), mas que mergulha no mundo e trata das coisas reais e da verdade perspectiva que é a da relação com a vida (Nogueira, 1993, p.40).

Entretanto, se é verdade que as atividades seguem um roteiro que não prevê a intervenção criativa das crianças, também é verdade que, nos últimos

⁵ Neste sentido, "exigir atenção é uma investida contra a vida. A atenção não se impõe, ela é natural se é suscitada pelo interesse" (Gouvêa e Tiriba 1998, p. 75).

anos, o investimento em formação tem provocado transformações significativas em relação às dinâmicas de trabalho no interior das salas:

Avenca - Quando eu entrei no CEI era uma escolinha mesmo. Eu achei que fosse para sentar a criança na cadeirinha ali, depois dar uma folhinha para todo mundo desenhar, etc. A gente comandava tudo, a gente brincava também, mas era diferente. Era assim nos primeiros anos.

Pesquisadora – E agora?

Avenca - Agora já mudou bastante. Já não tenho nem mesa na sala. Eram mesinhas e cadeirinhas (...) com os anos nós criamos cursos de formação e a gente foi mudando aos pouquinhos. [agora] A gente vê que é muito mais gostoso trabalhar com as crianças, a gente estressa menos, a criança se sente melhor com a liberdade que ela tem. No primeiro ano se alguém tivesse brincando na hora de contar história eu não iria permitir, eu ia querer que ela ouvisse a história também. Hoje eu vejo que é possível contar história... e depois se o outro tiver interesse ele vem...

Zênia – A gente está buscando na Educação Infantil, não nas séries iniciais, um resgate do lúdico, do brincar, da liberdade, de valorizar a infância, não criar um robzinho com três anos de idade sentado em mesinhas pequenas. O que se pensa hoje em dia, o que a gente discute muito hoje na faculdade é que a criança tem que brincar, porque ela deixou de brincar. Então quando ela chega na escola [de ensino fundamental] por que modifica tanto? Eles têm que seguir um planejamento por falta de opção, por falta de conhecimento deles, eu não sei te dizer. (Entrevista CEI Jurubeba)

Simultaneamente à crítica ao Ensino Fundamental, no sentido de que permaneceria apegado aos processos de transmissão de conhecimentos desvinculados dos interesses e necessidades infantis, há o reconhecimento de uma transformação nas práticas da Educação Infantil, provocadas, tanto por processos de formação inicial, nas universidades, quanto de formação em serviço. Entre as novas concepções que circulam neste segmento, está a de que o objetivo da educação infantil é o de educar e cuidar, e de que as aprendizagens são fruto de processos de interação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças.

Entretanto, o investimento nesta nova visão ainda não conseguiu superar a dicotomia entre o tempo de aprender e o tempo de brincar:

Flor da fortuna – (...) Parece que isso para nós é uma necessidade constante, até na hora de dividir [o espaço da sala]. Se você pergunta para as educadoras, como eu perguntei “Se

você pudesse dispor de todo esse ambiente, de todo esse espaço, como você organizaria?”, “Ah, ali eu iria fazer um espaço mais para o pedagógico e aqui mais para brincadeira”. Como se as coisas fossem separadas. (Entrevista Grupo de Formação 3)

Mesmo reconhecendo que qualquer atividade é pedagógica, as que são identificadas como tal são vinculadas ao uso de mesa, lápis, papel, tinta, livro. Assim, na dinâmica geral de funcionamento das instituições, as aprendizagens estão relacionadas aos espaços das salas. E as brincadeiras, aos espaços dos pátios. Esta é mais uma razão pela qual as atividades ao ar livre não são privilegiadas, sempre há outras “prioridades”:

Avenca – (...) é importante que eles saiam pelo menos meia ou uma hora todos os dias. E não só aqui dentro do CEI, acho importante andar pela rua também, sair por aí.

Pesquisadora – Você acha que vocês podiam fazer isso? Vocês vão para a rua com eles?

Avenca – Nós fazemos, a gente vai. Segunda-feira eles passaram em frente a minha casa.

Pesquisadora – Mas é uma coisa que vocês fazem regularmente?

Avenca – Esse ano a gente não saiu muito ainda. Mas o ano passado, nossa!

Pesquisadora – E por que você não saiu esse ano?

Avenca – Eu sei lá. A gente acaba vendo outras coisas, “Eu tenho isso para fazer, eu tenho aquilo para fazer!”. E você, acaba privando as crianças disso enquanto educador. (Entrevista CEI Flamboyant)

A conclusão é que, mesmo havendo, nos processos de formação em serviço, uma valorização das brincadeiras da infância, daquilo que dá prazer às crianças, é muito forte a influência de uma concepção preparatória, que tradicionalmente relaciona as aprendizagens às salas. Em consequência, o mundo ao ar livre não é identificado como espaço de intervenção pedagógica:

Eugênia – (...) Como elas [as crianças] passam muito tempo presos, então na hora que ela vai lá para o parque é a hora do professor ficar parado e a criança toda livre. (Entrevista Grupo de Formação 4)

Flor da fortuna - Tem uma relação que foi construída, é uma relação daquelas coisas que estão no ar, que alguém construiu e já vai ficando de que quando se está fora, se está solto, não tem atividade, (...) é a hora de folga da educadora, a gente só está olhando de

fora. É como se o estar fora, estar no pátio não tivesse todo um movimento riquíssimo. (Entrevista Grupo de Formação 3)

As atividades ao ar livre são reconhecidas como importantes, mas no cotidiano, elas não têm prioridade. Não sendo identificada com uma função pedagógica, nos espaços externos, o papel das educadoras se esvazia.

Se as suas funções se restringem fundamentalmente às salas, fica de fora de seu universo de atuação o conjunto de percepções e aprendizagens que as crianças realizam nos espaços externos. Ficam, secundarizadas, as aprendizagens relacionadas ao contato com a natureza, que vão além do cognitivo, que abrangem sensações, sentimentos, valores, enfim, outras dimensões do humano, tal como vimos anteriormente. Assim, as atitudes de alienação, de passividade, de indiferença ou de desatenção às atividades espontâneas das crianças nos pátios estão associadas a uma idéia de que não merecem o olhar da educadora. Como comentou criticamente uma delas, “ali não é com você”, “ali você só tem de tomar conta”. Do ponto de vista do planejamento pedagógico eles são, portanto, os espaços do nada.

Seria diferente se a concepção de conhecimento tivesse a metáfora do rizoma como referência, porque ela

subverte a ordem da metáfora da arbórea, tomando como paradigma aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes, emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (Gallo, 2001, p.30).

Uma educação rizomática buscaria compreender e respeitar a multiplicidade do conhecimento. Seria aberta ao que se anuncia como desejo de aprender, desejo de adentrar realidades... Seguir, penetrar, conectar infinitamente, como um rizoma. Não há pontos definitivos de chegada, uma educação rizomática é uma educação que se estrutura em rede, que não se limita às fronteiras disciplinares!

No jeito de explicar de Gallo (2001), na escola, para assistir as aulas de cada disciplina, as crianças abrem as gavetinhas de seu arquivo mental.

E como cada uma das gavetinhas é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e auto-suficiente, quando na verdade só pode ser compreendido como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso puzzle que pacientemente montamos ao longo dos séculos e milênios (idem, p.23).

Uma educação que respeite os movimentos inesperados do pensamento, não pode estar repartida em gavetas sem conexão, ela caminha na contramão da compartimentalização do saber, ela quer articular o que na realidade não se separa. Uma educação rizomática reconhece que os conhecimentos são gerados na complexidade natural e social, onde todos os saberes convivem e produzem realidades.

São muitos os caminhos de conhecer, por isto a referência está nos movimentos cotidianos, pois é aí que a vida acontece, que os desejos se conectam produzindo realidade, produzindo saberes. É portanto, o dia-a-dia o espaço-tempo do conhecimento. Este espaço-tempo pode ser criado e recriado sempre, como acontecimento brotado da vida, das relações/interações humanas, daquilo que mobiliza, que é desejo.... Nesta perspectiva de rompimento com as fronteiras disciplinares, não haveria lugar para a pedagogia do entre-paredes: seria livre o trânsito entre espaços fechados e a vida ao ar livre.

3.4

A Natureza como lugar do incontrolável

Confrontadas com suas próprias palavras a respeito do que as crianças aprendem brincando ao ar livre, as educadoras justificam o aprisionamento dizendo que dentro de sala não perdem o “controle” das crianças.

Alamanda - A gente manipula mais as crianças dentro daquele espaço. (Entrevista Grupo de Formação 3)

Sempre viva - Na verdade, libertar as crianças nos causa medo de perder o controle. Porque está embutido e nós precisamos ter o controle sobre elas, como se elas estivessem soltas e a gente estivesse perdendo o controle. É uma necessidade nossa. (Entrevista Grupo de Formação 1)

De onde viria esta necessidade?

A busca de respostas nos leva à Europa de meados do século XVIII, quando a nova distribuição espacial e social da riqueza industrial e agrícola impôs novos tipos de controle sobre a sociedade. Foi com o movimento de constituição social das idéias capitalistas, que a educação ganhou a forma escolarizada levando a que, pouco a pouco, os conhecimentos passassem a ser ministrados de forma hierarquizada ⁶.

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

(...) A ordenação por fileira, no século XVII. Começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; (...) determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 1987, p. 126).

O pouco caso às atividades ao ar livre relaciona-se a uma concepção de educação que está voltada para processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão, que necessita, portanto, de mentes atentas e corpos paralisados. Pois não é necessário mais do que atenção mental para observar,

⁶ De acordo com Ariès (1981) no século XIII os colégios eram asilos para estudantes pobres, não cumpriam uma função de ensino. No século XV, eles se tornam Institutos, onde os conhecimentos ainda não eram ordenados segundo graus de menor para maior complexidade e, inclusive, os alunos podiam ficar anos na mesma classe. Já no século XVII todo o ensino passou a ser aí ministrado.

refletir e compreender as regras de uma realidade que é entendida como racionalmente organizada. Em outras palavras, o modo de funcionamento descolado do mundo natural indica que as práticas pedagógicas das instituições de educação infantil estão definidas, geralmente, pelas concepções ontológica, epistemológica e antropológica que estruturam o paradigma moderno, compondo uma idéia de que as leis da realidade poderiam ser apreendidas por um ser cuja principal atividade é a racional. Em conseqüência, fica secundarizado tudo que extrapola esta dimensão: as brincadeiras, as sensações corporais, o devaneio.... Mas isto não é só: a reprodução deste modo de funcionamento se faz com controle do corpo.

Tendo como referência a concepção espinosiana de que a vivência do que é bom e do que é mau constitui dois tipos humanos, que vivem, aprendem e incorporam distintos modos de sentir e viver a vida (como potência ou como impotência) consideramos que esta perspectiva está na contramão de um projeto de educação pautado numa ética da alegria e do cuidado, na medida em que favorece a constituição de um tipo humano que é fraco, impotente.

(...) dois tipos, dois modos de existência do homem: (...) *bom*, ou livre, ou razoável, ou forte aquele que se esforça, tanto quanto pode, por organizar os encontros, por se unir ao que convém à sua natureza, por compor a sua relação com relações combináveis, e, por esse meio, aumentar a sua potência. (...) *mau*, ou escravo, ou insensato, aquele que vive ao acaso dos encontros, que se contenta em sofrer as conseqüências, pronto a gemer e a acusar toda vez que o efeito sofrido se torna contrário e lhe revela a própria impotência (Deleuze, 2002, p.29, grifos do autor).

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.

Se o objetivo fundamental de uma sociedade já não é suprir as necessidades humanas, mas criar novas necessidades, com o objetivo de vender novos produtos, que lugar ocupa o corpo nesta sociedade? O corpo, como locus da força de trabalho, é uma mercadoria. O corpo deve estar, como a mente, a serviço da produção desta sociedade, subordinado às suas necessidades de produção de bens,

regido pela lógica do desempenho, em que a racionalidade ocupa um lugar central (Gouvêa e Tiriba, 1998, p. 110).

Mas o tempo passou... e, se no capitalismo liberal moderno o corpo é produtor, no capitalismo neo-liberal pós moderno, ele é erigido a consumidor. Pois, na ânsia de lucrar sempre mais, também neste domínio privado o mercado necessita que a mídia assuma seu papel de sincronizar os ritmos do consumo com os ritmos de produção da indústria: adentrando dimensões singulares, relativas ao mais íntimo da experiência humana, a mídia tem se encarregado de ditar os modismos culturais, as modas, os modelos gestuais e padrões sexuais que pretendem dominar, colonizar, mercantilizar, terceirizar as necessidades e vontades do corpo e da sexualidade. Assim, o modo de produção capitalista industrial vem ferindo profundamente, vem deixando cicatrizes e seqüelas, vem produzindo desequilíbrios também nas ecologias pessoais. Ao nível do corpo, campo das sensações mentais e físicas (ecologia pessoal), os estragos são tão graves quanto os que este modelo de desenvolvimento produz no campo das relações entre os seres humanos (ecologia social) e no campo das relações destes com a natureza (ecologia ambiental) (Guattari, 1990).

Observando instituições de Educação Infantil, no Brasil dos dias atuais, podemos verificar o quanto estão marcadas pela ideologia do controle. As filas que se formam para levar as crianças de um espaço a outro, os tempos de espera em que permanecem encostados às paredes, a falta de conforto das salas, as regras que são impostas nos refeitórios, os tempos previamente definidos para defecar: tudo isto remete à idéia de fabricação de uma retórica corporal, mas também de uma retórica do espírito, pois, *“é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”* (Foucault, 1987, p.118).

Ao identificar os espaços entre paredes como mais propícios ao controle das crianças, uma das educadoras afirma que a origem deste modo de conceber o trabalho está nas idéias que são incorporadas em processos de formação inicial de professores:

Indaiá - Eu percebo que isso vem um pouco da nossa formação. O que a gente aprende lá? A gente faz o magistério para dar aulas. Eu tenho que por em prática aquilo que eu aprendi. E aí eu chego lá e me frustro, porque se eu tiver que ficar só no parque, o que eu

vou fazer? Acho que é bastante da profissão que a gente veio, que a gente faz. A gente repete aquilo que fizeram com a gente, a gente vai repetindo. (Entrevista Grupo de Formação 1)

As educadoras reproduzem em seu cotidiano profissional não apenas o que lhes foi ensinado nos cursos de formação, mas também o que viveram enquanto alunas. Portanto, entre as idéias que norteiam as práticas pedagógicas está a de que “você é o dono daquele espaço, você é o dono da sala de aula e tem que controlar os seus alunos”. (Alamanda - Entrevista Grupo de Formação 3)

Sempre-viva – (...) Historicamente, existe uma formação acadêmica de que nós precisamos ter o controle dos nossos alunos. (...) E todo mundo teve uma formação parecida, alguns foram para o Ensino Fundamental e outros foram para a Educação Infantil, mas nós todos estamos trabalhando com crianças. É mais fácil você controlar 20 crianças entre quatro paredes do que você controlar 20 crianças em espaço aberto. (Entrevista Grupo de Formação 3)

A questão do controle relaciona-se com a possibilidade de olhar cada indivíduo. Na visão de Foucault (1987), o próprio conceito de indivíduo foi produzido socialmente, e este foi um dos aprendizados fundamentais para a adequação das pessoas ao novo modo de produção e às formas de organização social que lhe corresponde. Até o século XVIII, o controle sobre os indivíduos era exercido pelo grupo sobre um indivíduo ou sobre indivíduos pertencentes a este grupo. Mas, a partir do século XIX,

não é de forma alguma na qualidade de membro de um grupo que o indivíduo é vigiado; ao contrário, é justamente por ser um indivíduo que ele se encontra colocado em uma instituição, sendo esta instituição que vai constituir o grupo, a coletividade que será vigiada. É enquanto indivíduo que se entra na escola, é enquanto indivíduo que se entra no hospital ou que se entra na prisão. A prisão, o hospital, a escola, a oficina não são formas de vigilância do próprio grupo. É a estrutura da vigilância que chamando para si os indivíduos, tomando-os individualmente, integrando-os, vai constituir-los secundariamente enquanto grupo (Foucault, 1987, p. 91).

De fato, os espaços das salas favorecem o olhar atento e o acompanhamento das ações de cada indivíduo. Excluindo as inovações que já podemos vislumbrar, em especial em experiências inspiradas em concepções

sócio-interacionistas, podemos dizer que a própria organização dos espaços é definida em função de assegurar a atenção de cada um, não do grupo. E o mesmo acontece em relação aos usos individuais dos materiais pedagógicos.

No encontro com a equipe de um dos CEIs, perguntando sobre o que as crianças aprendem quando brincam ao ar livre, uma das educadoras aponta os espaços externos como mais apropriados à aprendizagem da solidariedade:

Pesquisadora – Avenca, você falou que é muito importante eles irem para o parque. Alguém tem mais alguma idéia sobre porque é importante?

Avenca – É importante para o crescimento, para o desenvolvimento, para a aprendizagem, para a socialização...

Crisântemo - A criança se desenvolve tanto na coordenação motora, no cognitivo, afetivo, tudo. A criança sabe interagir com outras crianças brincando livres, e quando elas estão presas, elas são muito individualistas. E soltas, elas sabem compartilhar e brincar com outras crianças.

Pesquisadora – Você acha que elas são mais individualistas?

Crisântemo - Quando estão trancadas na sala, sim. Eu vejo que quando a turma da Avenca vem na minha sala, os meus dizem assim “É meu banco, é meu brinquedo. A tua sala é lá!” Eles são muito individualistas. “Isso é meu, eu vou brincar com isso!” E quando eles estão brincando livres no parque, eles não são assim, eles sabem compartilhar os brinquedos por igual, surgem briguinhas, mas tudo normal.

Pesquisadora – (...) o pátio é mais de todo mundo, é isto?

Crisântemo – Exatamente. Que eles sabem que o parque é um todo, de todos. Enquanto trancados na sala, não. (Entrevista CEI Flamboyant)

Pesquisadora - Agora, você falou uma coisa que eu nunca tinha pensado, essa questão que ela é mais individualista na sala...

Crisântemo – Eu, como educadora, gosto de analisar a criança e por que ela tem essa reação outras vezes. Aí eu me coloco no lugar da criança, porque eu não gostaria de ficar muito trancada. (...) (Entrevista CEI Flamboyant)

O que diz Crisântemo é que a possibilidade do exercício da liberdade de movimentos - de escolha em relação as suas próprias atividades num pátio que é de todos favorece posturas não individualistas, não competitivas.

Para Fourier (1978) a felicidade, a alegria da liberdade, a plenitude de satisfações implicarão em que os indivíduos terão apreço pela organização que os

faz felizes e não terão nenhum motivo para a competição exacerbada e destrutiva que a “civilização” lhes impõe. Está aí, talvez, a explicação para os comportamentos mais solidários que, na visão de Crisântemo, os espaços ao ar livre favorecem.

Vale a pena nos determos nesta questão, porque o individualismo está no centro da lógica capitalística. Nas sociedades ocidentais, o individualismo é muito mais que uma simples característica de personalidade: é uma característica elevada a categoria de axioma, é uma referência primeira, é premissa universalmente verdadeira, que não exige demonstração. É, portanto, um valor: compõe um modo de pensar, sentir e agir que se estrutura como subjetividade e se institui e difunde como modelo⁷.

O individualismo é, junto com a propriedade, um dos cinco princípios do liberalismo político, sistema de idéias elaborado, nos séc XVIII e XIX, por pensadores ingleses e franceses, no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia. O individualismo é o princípio segundo o qual a posição social, vantajosa ou não, dependeria unicamente dos diferentes atributos de cada sujeito; o progresso individual resultaria em benefício para a sociedade em geral e a função da autoridade seria permitir a todos o desenvolvimento de suas potencialidades (Cunha, 1977).

É nas instituições, entre elas a escola, que os indivíduos se constituem. O seu objetivo é contribuir para a formação de pessoas que atuem produtivamente na sociedade. Como, na perspectiva moderna, o atributo humano principal para esta atuação é a razão, são priorizados os espaços que favoreceriam o seu desenvolvimento. As salas, como as demais áreas fechadas que limitam os movimentos, seriam lugares mais apropriados que os pátios para modelizar as formas de pensar, agir e sentir, como para controlar as possíveis diferenças e

⁷De acordo com Konder (2000), o esforço de formação de pessoas individualistas corresponde “aos anseios e as aspirações dos comerciantes dispersos que se moviam com dificuldade na sociedade feudal rigidamente hierarquizada” (p.11) e corresponde ao que ele chama de “o homem burguês”, isto é, o indivíduo “autônomo, empreendedor e competitivo”. Deixando claro que não se refere ao banqueiro, ao empresário, ao industrial, isto é, aos proprietários dos meios de produção, mas a um tipo humano que a burguesia permite que se desenvolva na sociedade, o autor acrescenta: “Não se trata de uma ‘modelagem’ do burguês feita pela burguesia (fenômeno que de fato existe, mas permanece restrito ao espaço de classe): trata-se de um condicionamento promovido, não pela burguesia diretamente, mas pelo conjunto da sociedade burguesa, quer dizer, pelas características do ‘sistema’ social estruturado sob a hegemonia da burguesia” (Konder, 2000, p.15).

ensinar as crianças a tornarem-se capazes, úteis e adequados à sociedade capitalística .

(...) o poder, primeiro da sociedade, depois das instituições representativas desta sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera dos espaços da criança e o transforma num instrumento de dominação. A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos – destituídos de vontade própria e temerosos de indagações.(...) A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (Lima 1989, p.10-11).

A obsessão pelo controle nos leva a interferir até mesmo em domínios mais íntimos e privados, como por exemplo, o dos ritmos fisiológicos, impossibilitando as crianças de decidirem sobre questões de foro íntimo, como comer, defecar e dormir.

Também é comum que as atividades mais prazerosas aconteçam apenas eventualmente, funcionando como prêmio, ao invés de direito.

Perpétua – (...) só muito esporadicamente, nas datas comemorativas, ficam os quatro jardins juntos interagindo com vários tipos de jogos. (...) Isso na semana da criança, em que a gente realizou várias oficinas e a gente se organizou junto para poder estar propiciando esse momento para as crianças.

Pesquisadora – E isso aconteceu na semana da criança. E foi legal?

Perpétua - Muito legal. A gente notou que foi bastante prazeroso para as crianças.

Pesquisadora – Vocês fizeram isso no ano passado... Quando vocês vão fazer isso de novo?

Perpétua – *Pode ser que esse ano aconteça esse mesmo tipo de oficina e pode ser que seja diferente.*

Pesquisadora– Se foi tão legal, por que vocês só fazem na semana da criança?

(Entrevista CEI Casuarina)

A pedagogia é um espaço de práticas de poder! Tal como a concebemos hoje, ela foi inventada com a revolução burguesa. É instrumento de emancipação e, simultaneamente de regulação: é neste pólo que se coloca a pedagogia do entreparedes! Ela é um dos instrumentos nascidos da necessidade de estabelecimento de normas, regras, rotinas institucionais nas sociedades urbano-industriais-

burguesas. A regra é manter as crianças em esquemas de rotinas pré-definidas, desatentas ao que mais agrada:

Pesquisadora – Vocês nunca fazem um piquenique para lancha no lado de fora? É comum?

Aloé - Não.

Pesquisadora – Mas eles gostam de um piquenique do lado de fora?

Aloé - Gostam. No ano passado a gente fez pizza lá fora.

Pesquisadora – E aí? Por que vocês não fazem mais? (Entrevista CEI Flamboyant)

Na modernidade, ao assumir a função de formar as novas gerações para a reprodução da sociedade industrial, a instituição escolar inspirou-se e fundamentou-se na mesma filosofia, na mesma metodologia cartesiana que possibilitou o desenvolvimento científico, econômico e político desta época: divorciou o ser humano da natureza, separou o corpo da mente, fragmentou o pensar e o fazer, o trabalho e o lazer... 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. O resultado é um processo educacional “do pescoço para cima”.

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).

Agora, quando o desafio é a produção de conhecimentos e valores que orientem a edificação, não mais de uma sociedade industrial, mas de uma sociedade sustentável, a escola vê-se frente à necessidade de questionar estas cissões, assim como as concepções e práticas educativas que delas decorrem, que hipervalorizam o intelecto e fortalecem o ego.

Na visão de Alexander Lowen, discípulo de Reich e criador da Bioenergética, o ego se desenvolve através de seu controle sobre as funções corporais, provocando um conflito entre a natureza racional e a natureza animal do ser humano.

É o conflito entre ego e sexualidade, no qual o ego representa a consciência do si mesmo, conhecimento, poder; por sua vez, a sexualidade representa as forças

inconscientes que agem dentro do corpo (...) e devem ser reconhecidas e dotadas de um status equivalente ao que é atribuído às funções ‘superiores’ da mente (Lowen, 1991, p.300).

Para caminhar na contramão de uma lógica escolar racionalista, não basta compensar a ausência ou a frágil presença das atividades corporais, introduzindo ou sofisticando oportunidades de exercício da imaginação criadora, da fantasia, da inteligência: com isto, apenas forçamos o centro intelectual a suprir “*uma carência que na verdade não pode cumprir porque corresponde a outros níveis de existência*” (Palcos, 1998, p.2). Trata-se de abrir, na escola, espaços objetivos e subjetivos para o corpo e seus movimentos; trata-se de

recuperar a liberdade de movimentos que a vida na cidade grande e seu respectivo modelo de funcionamento escolar restringiram, impedindo as mais simples e fundamentais manifestações como correr, pular, saltar, etc...(Gouvêa e Tiriba, 1998, p.107)

Trata-se de impedir a formação de travas⁸ (Palcos, 1998) ou de couraças que ferem ou prejudicam a harmonia de movimentos, reduzindo a confiança no próprio corpo e gerando sensação de alienação de si mesmo e impotência frente à vida, à existência (Lowen, 1979). Trata-se de subverter currículos e rotinas escolares que são indiferentes, são alienadas em relação às vontades do corpo, às suas mais elementares necessidades de respirar profundamente, alimentar-se sadiamente, dormir bem, relaxar, não fazer, não pensar.

Em geral, as instituições educacionais estão aprisionadas a uma visão que relaciona movimento à bagunça, confusão, dispersão! Aí, é o não-movimento que assegura a aprendizagem: só no tempo em que estão no pátio - diminuto em relação ao tempo que permanecem na escola - crianças e jovens são liberados de uma postura quieta, estática, atenta, fiel às exigências de uma mente raciocinadora.

São valorizados os movimentos que visam a prontidão: exercícios sistemáticos e mecânicos que têm o objetivo de aprimorar a coordenação motora e assegurar a aquisição da leitura e da escrita, que são repetidos muitas vezes

⁸ Palcos chama atenção para os prejuízos de um estilo de vida em que “algumas articulações não se movem, alguns músculos não se desenvolvem o suficiente, alguns ossos não adquirem o necessário alongamento e força por não serem trabalhados por esses músculos, criando-se travas que prejudicam um crescimento harmônico. (1998, p.2)

(independentemente da significação que tenham para as crianças); que ignoram as interações infantis e a sua capacidade de realizar autonomamente atividades que proporcionam descobertas e desafios não programados. São valorizados também os movimentos que interessam à prática esportiva, à preparação física e ao aprendizado de regras.

Para desenvolver metodologias de trabalho comprometidas com a educação de pessoas que sejam sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, antes de qualquer coisa, seria necessário assumi-las como sujeitos dos espaços onde vivem e convivem. Pois as crianças vão construindo conhecimentos, valores, afetos a partir de sua experiência com o mundo. Experiência vivida num universo de corpos que tocam, olham, cheiram, comem, escutam. Corpos que sentem o mundo, lêem o mundo...

É a partir das referências do corpo que os seres humanos fazem cultura. Da mesma maneira que os conhecimentos e os valores, as expressões corporais são constituídas também na cultura: o meio em que vivemos sugerem, anunciam, ensinam, promovem determinadas posturas físicas socialmente aceitas. Portanto, o jeito de ser do nosso corpo não é algo que possuímos “naturalmente”, não é apenas uma construção pessoal, mas social e política: é algo aprendido, construído ao longo de toda a vida. Portanto, a história e a cultura significam os nossos corpos! (Louro, 2000).

Os movimentos corporais e as sensações que provocam são textos lidos desde a mais tenra infância e se constituem como fontes de experiências, satisfações e insatisfações físicas, emocionais, espirituais. Neste sentido, olhares, toques, sons, odores, sabores são constituidores de subjetividade humana. Como nos versos de Bartolomeu Campos de Queirós, “...os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro...os olhos têm raízes pelo corpo inteiro...o nariz tem raízes pelo corpo inteiro...a boca têm raízes pelo corpo inteiro...e a pele é a raiz cobrindo o corpo inteiro...”⁹.

A confiança no próprio corpo está relacionada à confiança na vida (Lowen, 1979). Por isto, uma escola comprometida com uma transformação social que tenha a qualidade de vida como perspectiva, precisa ensinar a atenção às

⁹ Extraído do poema “Os cinco sentidos”, de Bartolomeu Campos de Queirós.

verdades¹⁰ do corpo. Entre elas a que revela a necessidade do toque: expressão de amor, afeto, aceitação.

Os corpos humanos, como o de todos os seres vivos, necessitam interagir com a natureza, ela é a sua fonte de energias. Isto requer a superação de uma visão de educação enquanto processo intra-muros, entre-paredes.

Se, nas cidades, é tão difícil oferecer uma escola, como propunha Freinet, cercada pelo verde dos campos, dos bosques, dos jardins, hortas e árvores frutíferas, pelo menos precisamos assegurar ao corpo uma relação cotidiana com o sol, com a terra, com a água.(...) Precisamos levar as crianças a conhecerem o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar.... Ainda mais numa realidade como a brasileira, em que muitos de nossos alunos, por sua condição sócio-econômica, têm poucas ou nenhuma oportunidade de acesso a experiências que ampliem seu universo físico e cultural (Gouvêa e Tiriba, 1998, p.113).

Aprisionados às salas, sujeitos à normas que impossibilitam às crianças o acesso aos espaços abertos, podemos dizer, com Foucault, que estão sujeitas a uma disciplina que

aumenta as forças do corpo (em termos de utilidade) e diminui estas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 1987, p.119).

A perspectiva foucaultina, como a espinosiana, recusa a dualidade corporeamente e, com ela, a dualidade razão-emoção. Ao invés de perguntar “o que é um corpo”, ao invés de buscar uma definição, Espinosa interroga “o que pode um corpo?”¹¹ Fazendo referência aos sonâmbulos incontrolados, fora dos domínios da

¹⁰ “A verdade do corpo se refere a uma captação da expressão, da atitude e do estado do corpo. (...) Saber a verdade do corpo é ter consciência de seus movimentos, de seus impulsos, de suas limitações, quer dizer, sentir o que acontece dentro do corpo. Se uma pessoa não sente as tensões, a rigidez ou as ansiedades de seu corpo, ela está, neste sentido, negando a verdade do corpo” (Lowen, 1991, p.302).

¹¹ Ao fazer esta pergunta, Espinosa fere a lógica descrita por Descartes, segundo a qual todas as funções corporais podem ser explicadas de modo puramente mecânico. Nesta perspectiva, o corpo material opõe-se ao espírito, à alma, ao pensamento, na medida em que estes seriam

mente em estado de vigília, apresenta a idéia de uma unidade indissolúvel entre corpo e alma (ou corpo e mente), expressas em “A Ética” (Espinosa, 1983):

A alma humana não conhece o próprio corpo humano nem sabe que existe, senão pelas idéias das afecções de que o corpo é afetado (p. 151)

A alma não se conhece a si mesma a não ser enquanto percebe as idéias das afecções do corpo (p.153).

Ninguém, na verdade, até o presente, determinou o que pode o corpo, isto é a experiência não ensinou a ninguém (...) o que, considerado apenas como corporal pelas leis da natureza, o corpo pode fazer e o que não pode fazer, a não ser que seja determinado pela alma humana (p.178).

Escrevendo sobre Espinosa, mais especificamente sobre a tese conhecida pelo nome de *paralelismo*, Deleuze (2002, p.24) esclarece que, na filosofia espinosiana não há eminência do corpo sobre o espírito, não há superioridade de um pólo sobre o outro, não há ligação de causalidade. Mas Espinosa vai além: ao dizer que, no pensamento e no corpo, há coisas que ultrapassam nosso conhecimento, ele defende a idéia de que tanto as potências do corpo quanto as do espírito escapam à consciência. Portanto, mais do que negar a superioridade do corpo sobre o espírito, o filósofo do século XVII aponta os limites da consciência.

Vale lembrar que, 100 anos depois, Rousseau denuncia as ilusões da consciência. E que, em meados do século seguinte, é em relação à pretensão de onipotência da razão que se rebela Fourier, alertando para o fato de que a civilização caminha em oposição à atração passional, que é um “impulso natural anterior à reflexão, que persiste apesar da razão” (Konder, 1998, p.21).

Autoconstituição e aprendizagem não são processos separados: se a vida transcorre nos espaços das creches, é aí que ela se afirma como potência ou impotência, de corpo e de espírito. É pelo fato de que, entre as crianças a dissociação não está definida que elas perseveram naquilo que lhes apetece:

indivisíveis e totalizantes, enquanto que aquelas (o corpo, a matéria) seriam divisíveis e diversificantes (Marcondes e Japiassu, 1996).

Indaiá - Na semana passada, (...) a nossa coordenadora ficou com a turma da manhã, que é a turma que fica praticamente na sala. (...) pegou as crianças e deu banho de mangueira, e fez isso e fez aquilo, um monte de coisa com as crianças. Aí, não estava mais conseguindo, porque deu tanta corda, que nem ela estava conseguindo mais lidar com eles. Como fazer para voltar? Ela deu liberdade e molhou, fez eles baterem o pé na lama, foram na roda, se embarraram todos, se esfregaram com lama, e aí ela não estava mais conseguindo puxar. Então no final, eu percebi que ela já estava sendo um pouco autoritária, porque não estava conseguindo trazer de volta. Se for o caso eles ficam e não querem mais sair, não interessa se são onze, é meio-dia ou a hora do almoço.

Papoula - Eu penso que se eles não tiveram essa oportunidade antes, se não lhes foi cedido esse espaço antes, eles vão querer extravasar, ficar bem soltos. Eu trabalho em cima de que, enquanto CEI, vamos dar todas as oportunidades para eles, porque, depois que eles forem para escola, a coisa vira mesmo carteira atrás de carteira. (Entrevista Grupo de Formação 1)

Os movimentos de liberdade e expressividade das crianças assustam os adultos; talvez também porque numa sociedade marcada por controle e racionalidade, perderam o contato com as sensações, as conquistas que são fruto e caminham junto com a liberdade e a expressividade: como é difícil deixarem-se alegrar, deixarem-se afetar, libertarem-se das amarras ao império do relógio, ao tempo da produção...

Nas escolas, historicamente, as atividades ao ar livre estão relacionadas ao recreio, justamente o momento em que os professores deixam suas funções para descansar, tomar um café, relaxar. Vários teóricos têm relacionado a dicotomia aula x recreio, a uma dicotomia maior, entre atividade produtiva e lazer: divórcio típico do modo de produção capitalista, em que o trabalho é a atividade principal. Atividade, aliás, realizada sob controle: tem objetivos, tem metas, tem um tempo definido para acontecer. Reproduzindo a lógica da fábrica, na escola, o tempo ao ar livre não tem importância para a pedagogia porque não é o tempo do trabalho produtivo. Não está sob o foco da pedagogia porque não é locus de aprendizagem escolar. Do ponto de vista da pedagogia, o espaço externo é o lugar do nada. Por esta razão, não há porque os cursos de formação de professoras se ocuparem dele: não é lugar de ensinar nem de aprender. Seria, talvez, lugar de uma liberdade temida, porque difícil de controlar.

No encontro com um dos Grupos de Formação, discutindo sobre estas questões, quando insisto sobre o porque de um aprisionamento à horários e normas, algumas educadoras referem-se a elas como amarras:

Indaiá– (...) eu tenho uma cozinheira que ficou muito chateada (com o atraso) e disse assim “Menina, todo mundo vai obedecer ao horário certinho do almoço, que é onze horas!” Ela falou assim. Então, isso está nas pessoas, tem que trabalhar num todo para haver esse entendimento. Mas é difícil, não é fácil. (Entrevista Grupo de Formação 1)

Indaiá– Essa questão do horário... tem que ser uma coisa rígida, tem que servir o almoço naquela hora. Se a criança está no espaço lá fora e para ela está sendo um prazer e ela quer continuar, por que não atrasar o almoço, então? (...) Não precisa ser aquela coisa todo dia, nesse horário, onze horas todo mundo vai estar almoçando, todo mundo vai estar dormindo às onze e meia, todo mundo vai estar acordando a uma e meia. Se para a criança está sendo aquele prazer ficar um pouco, então fazer acontecer isso. (Entrevista Grupo de Formação 1)

Agave – (...) E não são pessoas velhas no CEI, a gente às vezes diz assim: “Porque tem problema de mudança com as pessoas mais velhas!” Não é. São quatro cozinheiras novas, começaram só no ano passado. (...) É tão forte isso nelas, eu não sei porque isso. (Entrevista Grupo de Formação 1)

Agave - (...). Mesmo a gente sabendo que o melhor é estar na rua, é incrível, porque há uma resistência: “Daqui a pouco já vai ter o almoço, já tem que lavar as mãos...”.(...) Porque essa coisa de rotina, chega num espaço, cada uma troca de local de trabalho, geralmente no início do ano, aí falam “Porque lá funcionava assim. Então, eu continuo fazendo como eu fazia.” Muitas vezes nem percebe que naquele outro lugar é diferente. A gente não consegue perceber o porque que se faz. Mas persiste, sabe que é melhor brincar na rua. Mas a gente persiste naquela... (Entrevista Grupo de Formação 1)

Calêndula - Porque a rotina do Centro de Educação Infantil é em função do adulto e não da criança. O almoço tem que ser nesse horário porque a cozinheira vai embora e ela tem que deixar limpo para a cozinheira da tarde, só que não está escrito isso em lugar nenhum. Mas é assim que funciona. (Entrevista Grupo de Formação 2)

Saudade - Quando a gente tenta romper, às vezes esse rompimento se dá em uma semana, quinze dias e depois a tendência do grupo em si é voltar para aquela rotina, não é? Porque fica mais fácil para organizar a minha cozinha, fica mais fácil para eu deixar livre para o outro dia e assim por diante. (...) (Entrevista Grupo de Formação 1)

Uma das respostas sobre porque as crianças ficam a maior parte do tempo em espaços fechados está relacionada a um fenômeno que denominei como a força do hábito: as crianças ficam mais em espaços-entre-paredes porque “sempre foi assim”, “já era assim quando vim para cá”; “é uma ordem, uma rotina”:

As educadoras falam também da tendência à inércia, isto é, a continuar fazendo o que se faz, mesmo quando não se trata de uma ordem. E denunciam um funcionamento institucional fragmentado, em que cada profissional se organiza tendo como referência, não as crianças, mas a execução da tarefa que está sob a sua responsabilidade. Reconhecem a mesmice da rotina, e simultaneamente apontam a dificuldade de subversão/superação de um apego a ela.

Onde se localiza a força deste apego?

Na visão de Foucault (1987), a contenção foi incorporada através da submissão aos espaços e tempos disciplinares, que definem “uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento” (p.129). As educadoras, reproduzem, em seu cotidiano de trabalho, a idéia de um tempo integralmente útil,

Um tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu percurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar (Foucault, 1987, p.129).

Mesmo quando a ordem inexistente, ou melhor, não vem do exterior, é difícil escapar a ela, porque está internalizada como um programa que tem ritmo obrigatório, que é útil para uma determinada finalidade, que esquadrinha a ação. Este modo de funcionamento pessoal-institucional tem origem numa dinâmica de funcionamento social que se estruturou a partir do século XVII, desenhando uma nova “microfísica do poder” cujas técnicas essenciais se espalharam “por campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro” (idem, p.120).

Em algumas entrevistas, quando era evidente, para as próprias educadoras, que a manutenção da rotina estava na contra-mão das necessidades e dos desejos infantis, e mesmo dos seus próprios desejos e necessidades, eu perguntava a respeito dos porquês destas definições. Os movimentos do nosso diálogo expõem o espaço reflexivo que a entrevista abriu sobre essas questões:

Pesquisadora - E quem define as rotinas?

(silêncio)

Gardênia - As rotinas são pré-estabelecidas.

Pesquisadora – Mas quem pré-estabelece?

Gardênia - Já é do sistema do CEI. Qualquer CEI, todos eles.

Pesquisadora – *Vocês acham que todos devem ser assim?*

Gardênia - Sim. Até numa particular.

Pesquisadora – O sistema é feito por pessoas.

Gardênia - De repente pode ser mudado. Não pode ser todo CEI assim. a estrutura..., trabalhar com a família. Pode ser que tenha criança que já tenha tomado café da manhã, então pode ser um lanche ou uma coisa diferente também. Depende de um... da comunidade em si, de trabalhar a família, daí já começa um trabalho mais...

Pesquisadora – Parece que depende de um novo acordo, não é?

Gardênia - De um estudo maior, de uma avaliação.

Alfazema - Um estudo de comunidade. “Vamos trocar o horário do almoço! Não é mais meio-dia, é às nove”. (risos!)

Pesquisadora - Vocês falaram sobre rotina e que é definida pelo sistema. Mas, ao mesmo tempo, vocês me disseram que a rotina de um CEI é diferente da rotina do outro. Então, parece que não é um sistema tão lá em cima, deve ter um outro sistema lá em baixo.

Gardênia – Eu acho que cada CEI tem um sistema diferente.

Pesquisadora – Então não é um sistema lá em cima.

Gardênia – Não, cada CEI. Eu lembro que quando eu entrei aqui fizeram um comentário que a gente nunca pode comparar um CEI que a gente trabalha com outro, porque cada um tem um sistema diferente.

Pesquisadora – Mas quem define esse sistema?

Gardênia – Quando eu entrei o bonde já estava andando, então você se adapta ao sistema em que você vive. Porque quando eu estava no outro era um outro sistema. Eu acho que a gente se adapta ao CEI.

Pesquisadora – A minha pergunta é assim: quem foi que criou esse sistema desse CEI? Ela olhou para você, Alfazema.

Alfazema - Agora eu me pergunto... Não sei, não sei.

Pesquisadora – Então, gente! Que regra é essa estabelecida por alguém, que a gente obedece sem saber por quem foi estabelecida e continua sem saber. O que a gente pode imaginar é que a Alfazema, que é a diretora, é que criou o sistema.

Alfazema – Eu não! (Entrevista CEI Casuarina)

A dificuldade de romper com normas que não atendem aos interesses de adultos nem de crianças, se deve ao fato de que elas estão introjetadas. São obedecidas porque não há a compreensão de que podem ser revistas sempre que não estiverem de acordo com as necessidades, os desejos de crianças e adultos. É como se as normas, as regras, os horários, as rotinas existissem para nós servirmos a elas e não ao contrário. Este é o efeito ótimo de uma estrutura de funcionamento institucional e social em que o poder exterior se interioriza, tornando-se difuso e assegurando a auto-vigilância.

Às vezes, como no diálogo abaixo, a educadora defende o cumprimento irrestrito da norma estabelecida, argumentando que as crianças não recebem limites em casa:

Eulália – (...) a criança nossa hoje em dia vem para o CEI a mil por hora, e no CEI ela pode tudo. Tudo o que ela não conseguiu fazer de arte, aquelas artes saudáveis em casa, no fim de semana, subir na estante, assistir a televisão o dia todo, no CEI ela se dá o direito de querer fazer. “Ah, isso eu não quero fazer, eu quero fazer é isso”, então nós temos que seguir uma direção, tem um certo limite para horário de escovação de dente, para o café, uma rotina. Então, a criança não está querendo aquela hora fazer aquilo, então nós não podemos levar 17 crianças para tomar café e duas, três não querem, porque elas estão brincando com boneca e dar o café depois que as serventes já recolheram tudo...

Pesquisadora – E você acha que isso não pode?

Eulália – Não, poder pode, só que tira toda a estrutura de uma sala toda.

Pesquisadora – E uma estrutura de uma sala toda, quem decide?

Eulália – Quem decide? É o próprio ambiente, o horário, que depois da minha turma vem outra turma, atrás daquela turma vem outra turma, o espaço é pequeno então todo mundo tem uma rotina e essa rotina não pode ser quebrada.

Pesquisadora – Será que essa rotina está boa para as crianças, ou está boa para adulto?

Eulália – Não. Não está boa nem para o adulto nem para a criança, não está boa para ninguém.

Pesquisadora – Então por que que tem que seguir uma coisa que está ruim?

Eulália – Porque foi proposto para nós.

Pesquisadora – Quem propôs?

Eulália – Quem propôs? Ah... vem lá de cima já.

Pesquisadora – De cima de onde?

Eulália - ... não veio da diretora, já vem assim ao longo tempo da Semed.

Pesquisadora - Será que se a gente chamar a Secretária de Educação ela vai dizer que foi dela? Será que se chamar o pessoal da direção e da Coordenação de Educação Infantil, vai dizer que foi?

Eulália – É uma questão de organização, é uma questão de organização...

Pesquisadora – Sim, mas a organização é decidida por alguém.

Eulália – Não, é uma questão de organização por respeito em relação às outras pessoas, como se em uma fila de banco eu ficasse estacionada e a fila não andasse, não andasse. Eu tenho que pensar que atrás de mim...

Pesquisadora – E se acabasse com a fila e contratasse mais funcionária, não era melhor?

Eulália – Seria, mas essa não é a solução. (...) Então, eu tenho que dar café porque atrás de mim vem outra turma. (Entrevista Grupo de Formação 5)

É verdade que - com muitas crianças a atender, poucos adultos disponíveis, e espaços que inviabilizam uma organização mais flexível - as instituições tendem a funcionar como uma engrenagem indiferente aos ritmos infantis.

Mas isto não é tudo: no que diz respeito às educadoras, se há resistência a toda e qualquer possibilidade de questionar, muito mais resistência há aos movimentos de subversão e rompimento da ordem. Em realidade, somos nós, adultos, quem estamos aprisionados aos próprios esquemas, ou melhor, aos limites que nos foram impostos, na vida escolar, na família, no trabalho. Tendo aprendido a engolir os desejos, são estes mesmos esquemas que necessitamos reproduzir, através das normas que pretendemos impor às crianças, modelando os gestos e, simultaneamente, aquietando o espírito. Pois, corpo e espírito não estão separados, o que é ação no corpo, é, necessariamente, ação na alma (Espinosa,1983).

Mas o desejo conspira... Na visão de Fourier, porque ele não tem outras alternativas, outros caminhos para satisfazer-se! Torna-se, assim, um subversivo permanente, “que trabalha de maneira infatigável na desorganização da sociedade, desrespeitando todos os limites colocados pela legislação” (Konder, 1998, p.17). Isto acontece por uma questão de sobrevivência física-e-espiritual. O desejo persevera porque, oprimido, se manifesta como sintoma, como doença, do corpo e

da alma, pois, “toda paixão estrangulada produz uma contrapaixão tão maléfica quanto a paixão natural seria benéfica” (idem, p.19).

Entendendo que a liberdade é a fonte da felicidade, Fourier propõe que toda a atividade educativa, tal como o trabalho, seja prazerosa. Descrente das experiências educacionais das sociedades civilizadas, quer que a culinária faça parte do currículo, com o objetivo de estimular o prazer de comer e possibilitar, em nome deste prazer, que todos os seres humanos sejam cozinheiros competentes. Além disto coloca a arte - a música, a dança, o teatro e composição de cenários, a poesia, a mímica, a pintura - no centro do projeto educativo. Com a mesma ênfase, destaca a importância da proximidade da natureza, para que as crianças se reconheçam como parte e se identifiquem com ela. Na sua visão, todos estes fatores proporcionariam meios de enriquecimento individual e condição e para integração na coletividade.

Como caminhar nesta direção se estamos, nós, adultos, aprisionados, apegados à regras e normas que nos mantêm alheios aos próprios desejos, insensíveis às vontades do corpo, amedrontados diante do que liberta? Como avançar na perspectiva de uma educação libertadora se a ordem do sistema escolar, como a ordem capitalística, impõe que o sujeito do desejo se veja sufocado, como um eu de segunda categoria, que pode ser ludibriado, enganado, distraído, dominado pelo sujeito da razão?

Na visão de Gallo (2003), trabalhar no desmonte desta lógica seria a função de uma “educação menor”, que atua no plano molecular, como trincheira contra a tentativa de modelização do sistema escolar, como “máquina de resistência” contra a educação maior, macropolítica, dos grandes mapas e projetos.

Esta perspectiva favoreceria o resgate de uma concepção de infância que Kohan denomina como minoritária, isto é,

(...)uma infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência, como criação (Kohan, 2004, p.62).

em contraposição a

(...) uma infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: a infância que, pelo menos depois de Platão, se educa conforme um modelo (idem, p.62).

Alguns depoimentos revelam certa mobilização das educadoras em relação à práticas que, por romperem com a lógica do controle, dão vazão aos desejos das crianças. Mas os ritmos instituídos parecem ser mais fortes.

Sendo otimista, é possível dizer que o próprio espaço desta pesquisa funcionou como mobilizador de consciência a respeito dos porquês dos fazeres cotidianos que atuam contra os desejos. Enquanto falávamos sobre diferentes lugares da natureza instituídos - sujeira, controle, doença e perigo - outras possibilidades se abriram. A emoção, a corporeidade, o prazer das crianças iam sendo enfatizados ou sublinhados. E os nossos também.