

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditei na paixão
E a paixão me mostrou
Que eu não tinha razão
Acreditei na razão
E a razão se mostrou uma grande ilusão
(...)
na vida paixão e razão
Ambas têm seu lugar
E por isto eu lhe digo
Que não é preciso buscar
Solução para a vida
Ela não é uma equação
Não tem que ser resolvida

Solução de Vida (Molejo Dialético)
Paulinho da Viola e Ferreira Gullar

Este trabalho nasceu da intuição de que há relações entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços educacionais. Haveria conexão entre a cosmovisão moderna e as formas de organização dos espaços e tempos de crianças e adultos em instituições de educação infantil?

A intenção era identificar e compreender o que vejo necessário transformar: o visível estado de desequilíbrio ambiental e aprisionamento das crianças. Mas, até onde esta percepção correspondia à realidade cotidiana? Fui buscar estas respostas na pesquisa de campo que realizei nos Centros de Educação Infantil de Blumenau.

Se as três ecologias são uma referência por onde é possível fazer convergir pontos de partida e de chegada quando se trata de pensar qualidade de vida, então, agora, outra vez, é esta referência que utilizo no momento de tecer considerações finais. Outra vez é hora de retomar as questões que deram origem a este trabalho, e tendo como referência a realidade do mundo, olhar para o cotidiano das crianças, e perguntar: que equilíbrios ecosóficos o cotidiano das instituições de Educação Infantil define? Como vão as relações de cada criança consigo mesma?

Qual a qualidade das relações entre os humanos que constituem a comunidade escolar? E como vão as relações destes com a natureza? No transcorrer da existência cotidiana de crianças e adultos, qual a qualidade deste amálgama de relações? Elas reproduzem a insalubridade definida pelo sistema mundial capitalista urbano industrial patriarcal?

Na trajetória da pesquisa, depois de desenhar um quadro das condições de vida das espécies no planeta, o movimento foi o de uma volta ao tempo, na perspectiva de compreender como se concretizou a separação entre seres humanos e natureza, operada ao longo da história do ocidente. Este movimento se evidencia na história de Blumenau, uma cidade que nasceu da mata e a ela foi se opondo. E também na história das educadoras, que foram crianças brincando na chuva, embrenhando-se na vegetação, pé no chão, e, hoje, trabalham com as crianças numa realidade de constrangimento espacial, de raro contato com elementos do mundo natural.

O levantamento de indícios de relações entre seres humanos e natureza nos espaços das instituições de Educação Infantil confirma a hipótese de que os espaços micro geram e simultaneamente reproduzem e alimentam a lógica do universo maior de que são parte.

Apesar da paixão romântica pela natureza, o movimento é no sentido de distanciá-la, provocando um descompromisso com a sua conservação. Na visão antropocêntrica, a natureza está à disposição dos humanos, e estes têm sentimentos de superioridade em relação às outras espécies. Este sentimento é ensinado às crianças ocidentais desde a mais tenra infância e, certamente, é alimentado pela distância a que são mantidas do mundo natural.

As rotinas das instituições onde as crianças vivem sua primeira infância não contemplam as necessidades / desejos de movimentarem-se livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, a água. Mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo elas permanecem entre-paredes.

Os dados objetivos (como tempo de permanência das crianças nas salas) permitem afirmar que as rotinas instituídas contribuem para que meninos e meninas não se vejam e não se sintam parte do mundo natural: até as janelas estão fora de seu alcance, impedindo o olhar para o mundo que está lá fora e mesmo prejudicando a respiração de ar puro.

Raramente de pés descalços, nas áreas externas, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita. Confirmando a idéia de uma concepção de natureza a serviço dos humanos, a vegetação, quando existe, tem função decorativa, ou de uso prático: serve para comer, ou oferecer sombra, ou para explicar processos, construir noções. Da mesma forma, a relação com a água geralmente supre necessidades fisiológicas e de higiene, só ocasionalmente propicia prazer. Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos?

Reafirmando o distanciamento em relação ao universo natural, mas também em relação ao social, o entorno é pouco explorado: as crianças, geralmente, estão confinadas, como se a realidade se reduzisse aos espaços intramuros, e elas houvessem nascido para a creche, não para o mundo.

No esforço de desvendar a trama que as divorcia da natureza, mapeando os espaços e perguntando sobre o porquê deste estado de coisas, identifiquei explicações relacionadas a concepções de natureza, de infância e de Educação Infantil. Elas definem as políticas, no que diz respeito às edificações, às normas de organização das instituições, aos projetos educativo-pedagógicos e às propostas de formação profissional, inicial e continuada.

No horizonte do conjunto de razões e questões apresentadas sobre a situação de emparedamento das crianças, uma conclusão é a de que estar ao ar livre não é uma definição, um imperativo pedagógico, mas uma opção de cada professora ou dos adultos responsáveis pelas crianças.

É verdade que o espaço interno também é desejado, não é nem melhor nem pior que o espaço externo. O que constitui o valor, de um ou de outro, é, a cada momento, o significado do que ali é vivência, é possibilidade. Mas, se é verdade que as crianças optam pelas vivências que, para elas, dentro ou fora, tem significado, é também verdade que o universo ao ar livre as fascina.

Que razões as educadoras apresentam para mantê-las aprisionadas, como elas justificam esta situação?

O movimento de abrir espaços de diálogo e criação de sentidos sobre a realidade revelada, levou à constatação de que o distanciamento da natureza relaciona-se com a identificação dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo. Ou seja, com aquilo que ameaça as

organizações do cotidiano e da vida, planejadas e pautadas nos ideais de previsibilidade.

No âmbito do conjunto de razões que definem um cotidiano distanciado da natureza está uma concepção de que as crianças precisam estar guardadas, protegidas: esta seria a função das instituições, exigida pelas famílias e a que as educadoras, em grande medida, se submetem. O distanciamento está relacionado a um cuidado dos pais com a saúde dos filhos: eles não querem que apanhem vento ou brinquem com água, para não ficarem doentes. Assim, uma espécie de pacto de segurança entre famílias e educadoras asseguraria a saúde das crianças, numa sociedade em que as mulheres estão nas fábricas, trabalhando, e não podem mais cuidar dos filhos em casa. Em certo sentido, agora cabe às educadoras esta tarefa!

Segundo elas, antes as crianças ficavam mais ao ar livre porque a família, especialmente as mães, estavam perto quando adoeciam. Como não podem freqüentar a creche se estiverem doentes e os pais não podem faltar ao trabalho, então, a solução é privá-las de atividades que afetariam a sua saúde, como estar ao vento, mexer em água, ter os pés em contato com a terra.

Compondo o conjunto de crenças e valores que mantêm as crianças distanciadadas da natureza, impõe-se uma espécie de “cultura da limpeza” que, invariavelmente, relaciona à sujeira os elementos do mundo natural. Segundo as educadoras, há uma mania de limpeza, típica da região, que se manifesta nas rotinas institucionais, especialmente as que regem o trabalho das auxiliares de serviço. Responsáveis pela limpeza dos ambientes, elas limitariam as brincadeiras com água, com terra, com areia, elementos sempre identificados como “sujeira”.

Mas outras razões, mais relacionadas às condições físicas e ao funcionamento dos CEIs também são apresentadas. Uma delas diz respeito à aridez dos espaços externos, devida ao calor excessivo no verão, acentuado pela capacidade de retenção da temperatura do cimento e da brita, ou pela falta de arborização.

Há um aspecto, relativo às políticas de ampliação do acesso à educação infantil, que também é bastante citado entre as razões de uma rotina cotidiana distanciadada da natureza. Trata-se de um fenômeno que denominei como “ideologia do espaço construído”, que consiste em ocupar todos os espaços do terreno com edificação de salas. Assim, em alguns CEIs, as crianças ficariam

confinadas porque os espaços ao ar livre vão sendo ocupados com novas instalações, as áreas verdes vão sumindo, as crianças vão ficando emparedadas.

Na opinião das educadoras, esta situação se deve à falta de recursos econômicos, mas também a uma visão assistencialista, que visa estender a cobertura do atendimento, sem assegurar qualidade de vida. Neste caso, o compromisso do poder público está restrito ao cumprimento de um dever que corresponde a um direito legal. Porém, como vimos, esta referência não basta, porque a ética do cuidar não se pauta num conceito de moralidade centrado em direitos, num princípio moral abstrato, assentado sobre condutas universais. Pois, partindo do princípio de que as pessoas são singulares, não há uma quantidade ou uma determinada maneira de cuidar que sirva a todas. Assim, oferecer instalações adequadas à saúde e ao bem estar das crianças e adultos é cumprir com um primeiro dever, pois não basta que a creche seja apenas um direito, é preciso que, para as crianças, seja também uma alegria!

Em síntese, o distanciamento das mulheres das atividades de cuidado (uma busca de praticidade na vida contemporânea), a produção de uma "cultura da limpeza", a vinculação da relação com as crianças pequenas aos ideais da saúde (influências do higienismo na cultura brasileira e na Educação), uma certa insegurança das profissionais em relação aos pais (a idéia de que as instituições servem às famílias), as normas de funcionamento dos CEIs e a necessidade de ampliar o número de salas: estes são fatores de ordens diversas que, na visão das educadoras, contribuem fortemente para as práticas de emparedamento das crianças.

Por outro lado, a partir das análises das suas falas, é possível discutir o modelo de conhecimento que as faz considerar o contato com a natureza como algo instrumental. Tanto os passeios, como a relação com a água, a vegetação, os animais acabam servindo para ensinar algo, numa perspectiva onde se valoriza em primeira mão o conhecimento abstrato, e a vivência concreta como meio de chegar ao abstrato.

Outras perspectivas encaram esta vivência como unidade de conhecimento, incorporado, vivido. E se relacionam com o presente como locus do conhecimento, que não se circunscreve ao que pode ser planejado e antecipado, mas que é acontecimento. Estas perspectivas, que não são as predominantes, mas estão presentes nas práticas das educadoras, evidenciam as possibilidades de

afirmação de uma concepção de conhecimento em rede, não hierarquizado, em que o abstrato não tem mais valor do que o concreto, em que as áreas de conhecimento interconectam-se entre si.

Neste contexto, o que se aprende com a natureza, em contato direto com o mundo, não se resume ao que se pode organizar racionalmente, de modo anteriormente planejado. Trata-se, então, de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende (Gallo, 2003). Assim, as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias! São aprendizagens que se realizam aqui e agora, não servem apenas para confirmar o que foi trabalhado de forma sistemática, antes ou depois.

Porém, nos documentos oficiais que orientam as instituições de Educação Infantil a natureza é geralmente entendida como algo a ser dominado. Como tal, não exige proximidade afetiva, pois a verdadeira entrega, do ponto de vista dos objetivos da escola, deve ser aos movimentos da razão. Nesta linha, os documentos enfatizam o tempo todo a importância do pensar, não as vontades do corpo, pois o distanciamento em relação ao mundo natural está relacionado ao objetivo de aprendizagem de noções e conceitos sobre os mundos natural e sócio-cultural, ao movimento de problematização e reflexão sobre a realidade. O objetivo é desenvolver a capacidade crítica, possibilitada por um processo permanente de questionamento reflexivo sobre elementos da realidade da matéria, ou da realidade social. Assim, embora haja a clareza de que o corpo é importante, a valorização dos processos mentais implica numa segundarização, e – do ponto de vista das crianças – no ocultamento das suas vontades. E, como o corpo não tem tanta importância, a não ser como portador do texto mental, as rotinas de vida diária (alimentação, higiene e descanso), também acontecem de forma distanciada dos desejos e das necessidades anunciadas por este corpo, que é o que identifica o ser humano com a natureza.

Num contexto em que o objetivo principal é o desenvolvimento das capacidades intelectuais, o ambiente de referência é o da sala, mais propício à metodologias voltadas para captar a atenção das crianças. Isto explica o fato de alguns documentos oficiais, ao tratarem de qualidade do ambiente ou de padrões

de infra-estrutura, concentrarem análises e fazerem definições sobretudo para os espaços fechados. Ao orientarem a construção de espaços de Educação Infantil, focalizam as áreas internas, secundarizando o espaço externo, contribuindo também para a experiência de distanciamento da natureza. A análise de alguns deles levanta a hipótese de que, quando a responsabilidade sobre as instituições se desloca para instâncias pedagógicas / educacionais, ficam mais enfraquecidas as disposições relativas ao contato com a natureza. Esta seria uma questão a ser averiguada de forma mais sistemática por pesquisas documental e empírica.

Por fim, um ponto a destacar, é o de que, nas falas das educadoras, os espaços de contato com a natureza aparecem como lugar do que não se pode aprisionar. Assim, eles atuam como conspiradores contra uma das funções que as escolas e instituições educativas assumiram, sobretudo ao longo da história da modernidade: o de controle sobre os corpos.

Entre as razões de um cotidiano distanciado da natureza, as educadoras se referem, com ênfase, a uma necessidade dos adultos controlarem as crianças, que, ao ar livre, em espaços abertos, “ficam mais livres”. Esta necessidade levaria a uma pedagogia que privilegia os espaços fechados. E, tanto como causa, quanto como efeito, a uma concepção e a uma prática de formação de educadores (inicial e em serviço) que é pensada tendo os espaços das salas como referência.

As mulheres educadoras sabem que o contato com a natureza proporciona alegria, além de possibilitar aprendizagens; mas o problema é que a liberdade de corpo-espírito atrapalha os exercícios de racionalidade. Portanto, do ponto de vista da construção do pensamento filosófico-científico, esta liberdade não interessa. Explica-se, assim, a rigidez das rotinas institucionais.

Está criado o impasse: as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade. Apontado de forma unânime pelas professoras, tudo indica que o prazer de estarem aí deve-se ao fato do tempo ao ar livre não estar previamente esquadrihado. Para meninos e meninas, as vivências ao ar livre suscitam encontros, favorecem o exercício amplo da liberdade e possibilitam embates, oposições a movimentos individualistas, sempre alimentados pelo sentido do "é meu", que se constitui fortemente na privacidade das salas.

O que as educadoras afirmam é que, nos espaços externos das instituições de Educação Infantil, as crianças estão menos expostas aos regimes disciplinares.

Aqui, o movimento do corpo não está capturado. Aqui, a liberdade favorece a criação. Nas salas há um campo de controle claramente pré-definido, é mais fácil cortar a conexão com os desejos e impor uma realidade em que as crianças se submetem aos objetivos da escola. A este respeito, é interessante notar como, nos espaços internos, onde as crianças passam a maior parte do tempo, é comum que o material não esteja ao alcance das crianças. O artifício da pedagogia é o de criar maneiras de adequar a ação-reflexão infantil à intenção da educadora, situando aí o plano de trabalho pedagógico, não nas atividades espontâneas das crianças. Para isto é preciso interessá-las pelo que não estão interessadas. Ao ar livre isto se complica, o professor perde poder.

O que seria possível em termos de inovação pedagógica se os adultos se permitissem acompanhar as crianças, seguir a trilha dos desejos delas? Na contramão do que é hegemônico, esta postura exigiria uma crença na vida como vontade de potência, e, por outro lado, uma concepção de conhecimento e de aprendizagem que não obedece hierarquias, que se processa de maneira complexa, rizomática, sem fronteiras.

Na contramão desta perspectiva, o trabalho de educação das crianças não convive com a liberdade de movimentos de corpo-espírito, porque no mundo ocidental, a infância é um tempo de preparação para a vida adulta, cujo sentido é a inserção num modo de produção capitalista urbano industrial. Isto exige mecanismos de controle.

Nas escolas, as crianças são mantidas predominantemente em espaços-entre-paredes porque a proximidade da natureza ameaça uma visão de mundo que se sustenta na idéia de divórcio entre seres humanos e natureza. É esta idéia que está na origem, é pressuposto, dá suporte à lógica capitalística. Assim, o que se pode concluir é que a proximidade do mundo natural ameaça, não apenas porque está associada à perigo, sujeira, doença e morte, mas também à liberdade de corpo-mente, à criatividade, ao relaxamento.

Por esta afecção produtiva, os espaços ao ar livre não são considerados como lugares de aprendizagens escolares sistemáticas, implicando em que, do ponto de vista do planejamento pedagógico, o lado de fora seja, comumente, o lugar do nada. Quando ele inclui os espaços naturais, via de regra, visa a observação crítica, o domínio e o controle da natureza, não a contemplação, a conservação, ou mesmo a preservação.

No sentido da reprodução da lógica capitalística, o objetivo de pleno desenvolvimento das crianças e jovens exige que a escola assegure, permanentemente e simultaneamente, dois movimentos que paralisam o corpo e asseguram afecções mobilizadoras apenas da mente: a separação física do mundo natural e o controle dos desejos.

Em consequência, as instituições educacionais produzem uma rotina - e um processo de conhecimento que é duplamente alienado, porque descolado do mundo natural e descolado do desejo e do interesse das crianças. Assim, domínio da natureza e controle do corpo estão associados. Ou, em outras palavras, distanciamento da natureza e desatenção aos desejos do corpo são movimentos análogos.

Entretanto, as crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, ao ar livre, em contato com a natureza, porque são modos de expressão desta mesma natureza. Para elas, o distanciamento do mundo natural significa uma dupla alienação: do mundo maior ao qual pertencem e de si, na medida em que não podem se integrar ao universo do qual são parte. E, quando são impostas rotinas de dormir, comer e defecar, alienam-se também em relação aos próprios ritmos internos, alterando o equilíbrio de sua ecologia pessoal.

A disposição de quê este corpo estará, já que não está á disposição de si mesmo?

No paradigma da modernidade – desenhado num contexto de desenvolvimento da utopia capitalista - a natureza tem uma lógica que pode ser decifrada por um ser humano definido por sua atividade mental. Nesta perspectiva, o distanciamento sujeito/objeto é um componente fundamental para a produção de uma ciência que possibilita domínio e o controle da natureza.

A estratégia de emparedamento das crianças está relacionada ao objetivo de produção de corpos dóceis de que o capitalismo necessita. De fato, o processo de estatização da sociedade, que possibilitou as condições de plena instalação do projeto capitalístico, está indissolivelmente ligado ao caráter disciplinar desta sociedade. Assim, o que podemos concluir é que os desequilíbrios ambientais - gerados pelo sistema capitalista urbano industrial patriarcal e evidenciados num plano macropolítico, molar - correspondem, no plano micropolítico, molecular, ao sofrimento produzido pela lógica do aprisionamento.

4.1

Apontamentos

A partir do conjunto de questões reveladas pela pesquisa de campo e contextualizadas teoricamente neste trabalho, quero, a partir de agora, apresentar questões e proposições, na perspectiva de contribuir para a formulação de políticas públicas que considerem a democratização do acesso, a produção da qualidade e a gestão democrática dos sistemas e das unidades educacionais.

Alienado da realidade natural e da realidade corporal-espiritual, o modo de funcionamento escolar contribui para o aprofundamento de uma lógica que produz desequilíbrios no plano das três ecologias: pessoal, social e ambiental. Este é o quadro em que nos encontramos e que desejamos ver transformado.

Mas a precariedade dos sistemas de ensino ainda é tanta, a situação salarial dos professores ainda é tão gritante, os recursos para a educação são tão poucos, que paira a dúvida: é hora de levantar a bandeira da qualidade de vida nas escolas? Creio que sim! Não é mais possível compactuar com a insalubridade do modo de funcionamento escolar. Já é hora de lutarmos para que sejam efetivadas as condições concretas de materialização dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente e que dizem respeito à integridade da pessoa humana.

A escola é o único espaço social que é freqüentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que contribuam para a definição de novos equilíbrios ecosófico. Práticas que favoreçam a integridade de cada ser, que alimentem relações fraternas entre os membros da espécie e que preservem a biodiversidade, assegurando a qualidade da vida na Terra, portanto, a qualidade de vida a nível local: em nosso país, estado, município.

Assim, considerando a importância da escola na vida das crianças, e frente à necessidade de construção de uma nova sociedade planetária, as perguntas são: quais os sentidos e compromissos fundamentais do trabalho da escola e dos educadores neste momento da história, neste país, neste planeta? Como é possível questionar e intervir nos espaços educacionais em busca da instituição de novas formas de viver e de pensar a vida na Terra? Em torno de que proposições transformaremos o cotidiano escolar?

Na busca de respostas para estas questões, alinharei, em cinco pontos, algumas idéias que poderão contribuir para a construção de uma consciência de espécie comprometida com a qualidade das ecologias pessoal, social e ambiental.

- **As instituições educacionais são espaços de desconstrução e de reinvenção de estilos de vida.**

Elas são produção social realizada por seres humanos fazedores de história e de cultura. Como tal, seu modo de pensar e de operar pode ser desconstruído e reconstruído, sempre. Portanto, se somos nós, pais e educadores que, junto com as crianças, produzimos, no limiar do século XXI, o cotidiano das instituições escolares, podemos fazê-lo de acordo com os nossos desejos e compromissos.

Partindo do princípio de que experiências micro funcionam como exemplo, indicam possibilidades e caminhos, as instituições são pólos de experimentação, campos de intervenção que possibilitam ir desmontando o andaime de idéias, filosofias e ideologias que norteiam as práticas sociais atuais. Elas são espaços de diversidade, em que contextos culturais, sociais e ecológicos se explicitam numa escala micro. Aí podemos experienciar propostas de intervenção que sejam coletiva e democraticamente concebidas e implementadas. Por outro lado, são também espaços privilegiados para experiências em que crianças, educadores e comunidade são gestores sem serem proprietários; em que processos autogestionários podem ganhar vida, revitalizando os laços entre as sociedades e seus meios de vida; em que podemos construir respostas vivas e concretas ao cientificismo, ao teorismo, ao antropocentrismo que impera, ainda, em nossos dias.

- **Já não basta o discurso, a escola precisa dar o exemplo**

Desde as revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, a instituição escolar vem cumprindo a função de ensinar às novas gerações a reproduzir o modelo de desenvolvimento capitalista, industrial, urbano e patriarcal.

Duzentos anos se passaram!!! O modelo já mostrou o seu esgotamento!!! O desafio, agora, é questionar este modelo de desenvolvimento centrado na produção e no consumo ilimitado de bens materiais e ir construindo, no cotidiano,

um novo modo de viver e de pensar a existência humana sobre o planeta. O desafio, agora, é educar as crianças e jovens na perspectiva de uma nova sociedade sustentável. Já não basta ensiná-las a pensar o mundo, a compreender os processos naturais e culturais. É preciso que elas aprendam a conservá-lo e a preservá-lo. Isto implica em rever as concepções de conhecimento que orientam as propostas curriculares, em que a natureza é, ainda, tratada como matéria prima morta para a economia industrial e a produção de mercadorias; e os seres humanos são a super espécie construtora de conhecimentos, capaz de dominá-la e submetê-la aos seus caprichos.

Se as crianças são os novos membros de uma espécie que se renova há milhões de anos sobre a Terra, é responsabilidade, também das escolas, ajudá-las a se constituírem como geração a quem caberá encontrar saídas para as crises que hoje a humanidade enfrenta. Caberá a elas a tarefa de buscar controlar a emissão de gases tóxicos e eliminar a poluição, administrar os recursos não renováveis, utilizar melhor a energia, conservar o solo e proteger a diversidade biológica, estabilizar a população do planeta sem ferir a necessidade humana de procriar, encontrar soluções para as desigualdades sociais e animosidades raciais.

Mas é preciso lembrar: ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. Por isto, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, constituindo-os como chão, como pano de fundo ou como matéria prima para a maior parte das atividades escolares.

O conceito de ecosofia, desenvolvido por Félix Guattari (em “As três ecologias”, 1990) pode ser uma referência para os educadores que desejam ir construindo, aqui e agora, uma proposta de educação comprometida com a qualidade de vida no planeta e - simultaneamente, concretamente - a nível micro, com a qualidade de vida no cotidiano da própria escola. O desejo de contribuir para a produção de novas relações de cada ser humano consigo mesmo (ecologia mental); de novas relações dos seres humanos entre si (ecologia social) e de novas relações dos seres humanos com a natureza (ecologia ambiental) nos instiga a conceber novos modos de educar/ensinar que tenham como referência as pessoas e não os bens materiais; que priorizem valores distintos dos valores racionalistas-capitalistas: a

conservação (e não a expansão) a cooperação (e não competição), a qualidade (e não a quantidade), a associação (e não a dominação).

- **As crianças são seres de natureza e, simultaneamente, seres de cultura**

A realidade não é uma máquina regida por leis matemáticas passíveis de interpretação racional; a razão não é o único caminho de acesso ao jeito de ser do mundo; e o que define as crianças não é apenas a sua racionalidade.

O desafio é o de pensar o projeto educacional incluindo o conjunto de dimensões que constituem o humano. E aí está a questão que mobilizou esta tese: como realizar a integração de uma dimensão do humano enquanto ser de natureza, se, no processo de construção da visão moderna, esta dimensão foi se perdendo, e prevaleceu a dimensão cultural?

Considerando que vivemos uma situação de emergência planetária, será necessário pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvem, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto sócio-ambiental, determinado por uma história de dominação e controle sobre a natureza.

Este é um aspecto que não está claro nos documentos, diretrizes e propostas pedagógicas. Para realizá-lo será necessário assumir as crianças também como seres de natureza. A concepção de criança enquanto ser de cultura está assegurada na medida em que estão implícitas duas idéias fundamentais: i) nenhum ser sobrevive com características humanas se não receber cuidados de outros humanos; ii) só entre humanos seremos capazes de aprender a recriar as atitudes, as regras, os valores, enfim, o jeito de ser da espécie e do grupo social de que somos parte.

O que não está devidamente enfatizado é que a vida de cada criança, assim como a vida do coletivo social, acontecem num universo maior, o cosmos, a Natureza. Os seres humanos não estão sós, partilham a existência com inúmeras outras espécies, sem as quais a vida no planeta não pode existir. Os seres humanos são parte da natureza, são fruto de autopoiese, isto é, de um fenômeno de auto-organização da matéria que dá origem a todos os seres vivos. (Maturana e Varela, 2002).

A conjugação destas duas concepções, de criança enquanto ser de natureza e de criança enquanto ser de cultura, implica numa concepção de educação e de espaço educativo que conjugue o respeito à diversidade cultural com o respeito à biodiversidade. O reconhecimento da diversidade cultural implica no reconhecimento de todos os seres humanos desfrutarem do direito de cidadania, assim como de soberania dos povos e das nações.

Na mesma medida, o reconhecimento da biodiversidade implica no respeito ao conjunto de tudo que vive na biosfera, tudo que vive no ar, no solo, no subsolo e no mar. Pois cada vez fica mais claro que, se quisermos conservar a vida na Terra, não poderemos pensar apenas no bem estar dos seres humanos porque há uma interdependência entre as espécies, há um equilíbrio global que precisa ser preservado.

Nesta perspectiva, é necessário ampliar o papel atribuído às instituições educacionais. Elas precisam assegurar bem estar físico e espiritual oferecendo aconchego, atendendo as suas necessidades e interesses, alimentando a sua curiosidade e ampliando o universo de experiências e conhecimentos. Tudo isto, respeitando a cultura das crianças e a diversidade do meio social em que se situam, mas respeitando, simultaneamente, a biodiversidade.

Entretanto, o que constatamos é que o modo de funcionamento institucional mantém as crianças apartadas do mundo natural. Este distanciamento é pura consequência do pressuposto paradigmático fundamental, que se assenta em uma visão ontológica da natureza como racionalmente organizada; que, epistemologicamente, se apóia na idéia de exclusividade da razão como instrumento de abordagem e compreensão da realidade; e, finalmente, se sustenta na concepção antropológica de um ser humano definido por sua racionalidade.

Todo o trabalho escolar, os seus objetivos, conteúdos e formas de organização de seus espaços e tempos são definidos com base nestes pressupostos. São eles que, predominantemente, fundamentam os modelos curriculares que foram influenciados pelo campo da psicologia do desenvolvimento, a partir do final do século XIX (Formosinho,1998).

É verdade que, com a expansão do campo de interesse para os processos culturais, ganharam importância outros caminhos de conhecer que envolvem as múltiplas linguagens de que os seres humanos fazem uso no processo de interação com a realidade, mediada por outro ser humano. Mas, as relações com o mundo

natural seguem sendo de distanciamento, já que ele seria simplesmente pano de fundo, cenário onde humanos mentais se movem. Esta concepção precisa ser superada porque está na base de uma idéia corrente de natureza como matéria que é objeto acessível e passível de análises e interpretações humanas, simples objeto de uso e reflexão, às vezes de encantamento.

- **Desconstruir as rotinas escolares aprendendo com o passado**

Na perspectiva da produção de uma nova ecosofia, a educação escolar tem um sentido amplo, extrapola o compromisso com a transmissão de conhecimentos via razão e busca abranger outras dimensões humanas, como a intuição, a emoção. Está comprometida com um desejo e uma necessidade de reestruturação da civilização, com a busca de novos valores que sejam a base e a expressão de modelos de desenvolvimento que não ameacem, mas, pelo contrário, assegurem a continuidade das espécies e a qualidade de vida sobre o planeta. Este compromisso implica num projeto educativo atento à necessidade de construção de uma consciência de espécie capaz de reconstruir as regras das relações entre as pessoas, os grupos sociais e entre os povos da Terra, num aprendizado permanente de respeito à singularidade, à diversidade de estilos de vida e de modelos de desenvolvimento.

Para construir novas rotinas escolares, precisaremos aprender com o passado, buscando identificar conceitos de conhecimento e de educação e de prática educativa que foram e/ou estão sendo abraçados por propostas educacionais libertárias. Entre as mais significativas, estão as do movimento Freinet e da escola russa do período pós-revolucionário, de Makarenko, assim como a de Sumerhill, na Inglaterra; os movimentos de educação para a paz no período pós-segunda guerra mundial e os atuais; a arte-educação; os movimentos de educação popular de América Latina e África, que criaram e incorporaram em diferentes medidas o conceito de educação como prática da liberdade; e, nos últimos tempos, as propostas de uma educação para um mundo sustentável, hoje identificada em amplos setores educacionais como educação ecológica ou ambiental. Apesar de estarem fundamentadas em concepções filosóficas e em compromissos político-ideológicos diferenciados, contraditórios e, em alguns sentidos, até mesmo, antagônicos, estes movimentos denunciaram e inventaram

alternativas à alienação produzida pela escola e podem constituir-se como fonte de inspiração para os que se propõem a continuar reinventando o seu cotidiano. Além destas, é preciso investigar as inúmeras modalidades de educação que estão fora do sistema formal de ensino.

- **Questão para a pesquisa: racionalismo e romantismo são uma visão e um sentimento humanos, a natureza é autônoma**

Nas concepções e propostas formuladas por educadores europeus de finais do século XIX e início do século XX, a natureza é uma referência importante. Nos contextos, nos exemplos, nas analogias, as crianças e a natureza surgem lado a lado. Como o mundo natural é concebido nestas formulações? Ele é princípio do mundo social ou é cenário onde humanos vivem e atuam? As propostas se referem à relações de domínio, de deleite, de reverência? Qual a importância, para o desenvolvimento humano, da qualidade de suas relações com elementos da natureza?

Estas são questões para a pesquisa acadêmica, no campo da história das idéias pedagógicas. Sabemos que as formulações de teorias educacionais foram, no período em questão, influenciadas por duas visões distintas da natureza: numa, iluminista, ela é objeto de observação, experimentação, explicação e manipulação tecnológica; na outra romântica, é elemento fundamental ao aprimoramento do espírito, é fonte de prazer. As duas visões tinham em comum, a crença na possibilidade de libertação das estruturas tradicionais opressivas, na valorização do indivíduo, na busca da liberdade, na exploração do novo. Ambas glorificavam o espírito autônomo do homem moderno, mas, em cada uma das visões-sentimentos de mundo, o temperamento, o caráter deste eu autônomo eram distintos.

Um dado que interessa para pesquisas que busquem um novo lugar na relação dos humanos com a natureza é o de que as teorias educacionais dos séculos XIX e XX foram influenciadas por duas visões de mundo em que a referência era os humanos. A natureza serve a eles: numa ela é fonte de investigação e matéria morta para a exploração. Noutra, interessada no desenvolvimento do espírito humano, o que da natureza se quer é a sensação de

deleite. Ambas as visões são antropocêntricas: porque estão interessadas no que ela pode oferecer aos que ocupam o centro da cena, o seres humanos. Nelas, a natureza é simples cenário!

Esta é uma referência importante, neste momento da história, quando está em jogo a vida no planeta. Agora já não cabem propostas educacionais que revertam em utilitarismo, nem em romantismo. O desafio é a superação destas duas perspectivas, que fazem da natureza e de todas as coisas apenas meios para os propósitos humanos, utensílios para as suas mãos e mentes.

Não cabe uma visão romântica de seres humanos vivendo com outros seres humanos e não humanos uma relação de total acolhimento, pois é impossível despir os atos humanos de intencionalidade objetiva diante da natureza. Pois é do humano planejar, vislumbrar possibilidades, criar para além do que a biodiversidade nos oferece como dádiva, é do humano esta capacidade de ação sobre a natureza que Marx chamou de trabalho criativo.

É impossível retroceder a um quadro rousseauiano em que a natureza é o lugar da irracionalidade, do não-poder, de um ser entregue a si mesmo e ao mundo em que vive íntegro, em busca da satisfação de suas necessidades vitais: um ser feliz, mas solitário, que sucumbiria à sociedade e à racionalidade.

O grande desafio atual é o de pensar e materializar a vida numa biosfera íntegra, habitada por seres humanos e não humanos íntegros. Na vida, como na escola, não é o caso de imaginar possível o “absoluto abandono do uso do poder” diante a natureza, como propõem alguns educadores. Não é possível imaginar uma relação plenamente horizontal entre seres humanos e natureza. Menos do que por questões de sobrevivência, mais pelo imperativo de exercício de nossa humanidade, a relação entre seres humanos e natureza comporta, inevitavelmente, características de verticalidade.

Nem totalmente horizontal, nem totalmente vertical, mas equilibrada! No ponto em que nos encontramos, o risco é o de permanecermos numa postura de objetificação obsessiva, sempre funcionalista, coisificadora de tudo que não é humano. Na contramão desta tendência, o desafio é o de definir pontos de equilíbrio, ou, como diria Boff (1999), uma justa medida, que permitiria uma relação sustentável. Por esta razão, na busca do equilíbrio, além de mudança nos padrões de consumo, é necessária uma aproximação que respeite a sua autonomia.

- **Formação de educadores como questionamento do que está naturalizado**

A maneira ocidental de conceber a existência alimentou, nos últimos três séculos, uma visão de mundo e uma prática escolar caracterizada por estranhamento entre seres humanos e natureza, visão antropocêntrica da realidade, crença na razão explicadora dos mistérios da vida, inconsciência da finitude da Terra e visão do trabalho como principal atividade humana.

Tudo indica que o desejo de produção de uma nova ecosofia - isto é, de uma nova qualidade para as relações de cada ser humano consigo mesmo (ecologia mental), com os outros seres humanos (ecologia social) e com o meio-ambiente (ecologia ambiental) impõe a uma desconfiança no poder explicativo do racionalismo científico, além de superação do antropocentrismo, da lógica do consumo irrestrito, da ideologia do trabalho como fonte de aprimoramento humano.

Um caminho que favorece o alcance destes objetivos é o da articulação das perspectivas da Educação, da Cultura e do Meio Ambiente em reflexões e práticas qualificadoras da Vida, a nível das três ecologias. Isto exigiria uma integração transdisciplinar entre os saberes, as instituições e os profissionais que atuam nestes três campos.

Outro caminho importante é o da formação de educadores numa perspectiva em que o objetivo seja a desnaturalização das concepções de ser humano, de conhecimento, de educação e de escola que orientam as práticas educativas atuais. Neste sentido, as metodologias de formação terão em vista que a mudança de valores, de modelos produtivos e padrões de consumo deverá envolver “não só as relações visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo” (Guattari, 1983, p.9).

Nesta linha, um dos desafios que essa pesquisa enfrentou foi o de lidar com dados objetivos (através do questionário que buscou evidenciar a presença da água nas instituições, a quantidade de tempo ao ar livre, etc) de modo a confrontar a experiência das educadoras. A perspectiva da intervenção aconteceu à medida que, ao mesmo tempo em que essas profissionais informavam sobre os porquês do

emparedamento das crianças (por exemplo), incomodavam-se e desacomodavam-se em relação a essa experiência, buscavam outras formas, desenhavam novas possibilidades de trabalho...

Através de processos de singularização foi possível desenvolver modos de subjetivação singulares, cujo sentido é o de trabalhar contra o poder do que está institucionalizado, contra o que se naturalizou e reproduzimos sem nos darmos conta. Seriam recusas à manipulação e ao comando e construção de outras sensibilidades, outras relações. Seriam processos constituidores de “uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedades, os tipos de valores que não são os nossos” (Guattari e Rolnik, 1986, p.17).

Todas estas questões nos levam a pensar que uma proposta de formação que tenha a perspectiva de desnaturalização do que está instituído não pode limitar-se a oferecer cursos, palestras, seminários, enfim, atividades pontuais que possibilitem aos educadores apenas a apropriação intelectual de metodologias, métodos e técnicas, ainda que de linha filosófica-política progressista. Como lembrou Guattari (1977, p.53)

O que conta na creche, insistimos nisso, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Em que a atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema? Aí é que está toda a questão! Um trabalho analítico numa creche não poderia ser fundamentalmente senão um trabalho micropolítico; e implicaria de imediato um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos.

Um dos valores a lutar contra é o individualismo. Se, no contexto em que vivemos, esta é a regra, como não reproduzi-la no cotidiano das instituições de educação da infância? Evidentemente, não é o caso de pensar que, por si só, os espaços fechados favorecem o individualismo e os espaços ao ar livre propiciam o coletivismo. Entretanto, se estamos interessadas na produção de uma outra realidade, vale a pena prestar atenção ao conjunto de fatores que, no cotidiano de adultos e crianças, interfere na qualidade das relações: o espaço é, certamente, um deles.

É necessário desconstruir a idéia e a realidade de uma vida-entre-paredes porque não podemos correr o risco, no processo de democratização do acesso à

escola, de estender a todos este modelo nefasto. Derrubar as paredes é uma condição para que possamos refazer elos de proximidade com o mundo natural e consideração pelos desejos do corpo. Em conseqüência, as propostas pedagógicas e de formação de educadores precisam orientar-se por objetivos de contemplação e reverência à natureza, assim como de respeito pelas necessidades/vontades do corpo, justo o que, nos humanos, é também natureza.

A escola, enquanto instituição nascida num contexto de emancipação/regulação que é própria da sociedade industrial moderna, contribui de forma significativa para a reprodução de um modo de produção e de subjetivação que é maléfico. Se, no coração do sistema está o divórcio entre seres humanos e natureza, é nosso papel dar força à unidade indissolúvel com o cosmo, favorecendo contatos e convívios em que ela não seja simples objeto de dominação, mas de reverência. Em que a relação com o meio ambiente natural seja conexão com o Universo, com a ordem natural, com a Vida. E, num nível micro, seja conexão com a nossa animalidade, a nossa carnalidade. Isto é, com aquilo que em nós, humanos, é simplesmente natureza!