

## **CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TIRIBA**, Lea. – PUC-Rio – leatiriba@domain.com.br

**GT:** Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

**Agência Financiadora:** CAPES

Esta pesquisa 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.

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/SC.

O objeto de estudo nasceu de uma sensação de incômodo frente aos espaços das salas, distantes do mundo natural. E da constatação de que, muitas vezes, a vida, no cotidiano das instituições, não se constitui como tempo e lugar de alegria, potência (Espinosa, 1983; Deleuze, 2002).

Instigada pela degradação das condições de existência na Terra, busquei elementos que me permitissem compreender o quadro de insalubridade instaurado no planeta; e, por outro lado, vislumbrar conexões entre este quadro e a realidade cotidiana de crianças: longos períodos em espaços fechados, intermináveis esperas, submissão às rotinas que não respeitam seus ritmos próprios, não consideram seus interesses e desejos...

Inspirada no conceito de ecosofia, formulado por Felix Guattari (1990), que articula as ecologias pessoal<sup>1</sup>, social e ambiental, minha intenção era identificar e compreender as possíveis conexões entre a visão de mundo moderna e as formas de organização do cotidiano de crianças e adultos em espaços de educação infantil.

A ecologia pessoal diz respeito à qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo; a ecologia social está relacionada à qualidade das relações dos seres humanos entre si; e a ecologia ambiental diz respeito às relações dos seres humanos com a natureza. Em sua articulação, estes registros ecológicos expressam as dimensões da

---

<sup>1</sup> Sem prejuízo ao conceito de “ecologia mental”, formulado pelo autor, prefiro adotar a expressão “ecologia pessoal”, por sua abrangência e por apontar para a superação do dualismo corpo/mente.

existência. E, por outro lado, definem equilíbrios ecosóficos que expressam a qualidade de vida na Terra. Assim, a referência nas ecologias possibilita a reflexão sobre a qualidade da existência. Com referência neste conceito, pode perguntar: qual a qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo, com os outros humanos, e com a natureza, com as outras espécies que habitam a Terra?

Estas perguntas orientaram o trabalho da pesquisa, nos planos molar e molecular<sup>2</sup>. No plano macropolítico, molar, constituíram-se como parâmetros para refletir sobre este momento da história da humanidade, pautado por relações de lucro e de poder. No plano micropolítico, molecular, foram referência para pensar a existência das crianças e adultos que, todos os dias, permanecem durante oito, dez, ou doze horas nas Instituições de Educação Infantil (IEI). Que equilíbrios ecosóficos as rotinas diárias definem? Como vão as relações de cada criança -ou educadora- consigo mesma? Qual a qualidade das relações entre os humanos que constituem a comunidade escolar? Como vão as relações destes com a natureza? No transcorrer da existência cotidiana, qual a qualidade deste amálgama de relações: reproduzem a insalubridade definida pela lógica capitalística ?

Na perspectiva de desenhar um quadro das condições de vida das espécies no planeta, o movimento foi o de uma volta no tempo, buscando compreender como se concretizou a separação entre seres humanos e natureza, operada ao longo da história do ocidente. O objetivo era compreender as origens históricas e filosóficas do estilo de vida ocidental, o processo de constituição de um modelo de desenvolvimento que produz, ao mesmo tempo, desigualdade social, desequilíbrio ambiental e sofrimento pessoal.

Com o pressuposto de que a cultura é uma construção histórica, e que um paradigma é uma construção imaginária que se tornou hegemônica (Sousa Santos, 2001; Plastino, 2001), busquei compreender as conexões que se estabeleceram entre a economia, a ciência e a filosofia, re-tecendo uma rede de conceitos e valores que vem dando sustentação ideológica a uma forma de organização social voltada para a acumulação de bens. Assim, fui identificando pensadores que afirmaram ou questionaram a nova visão de mundo,

---

<sup>2</sup> Molar se refere ao nível de constituição das grandes identidades, aos modos de subjetivação macropolíticos, de segmentaridade estável. Molecular se refere à constituição das subjetividades no nível micropolítico, de segmentaridade flexível. De acordo com Barros, para Deleuze e Guattari, “tanto a sociedade quanto o indivíduo são atravessados, ao mesmo tempo, por duas ordens de segmentaridade: uma molar e outra molecular. Esta idéia de simultaneidade ou coexistência entre tais ordens aponta para o fato de que tudo é ao mesmo tempo macro e micropolítica.” (Barros, 1994:48).

valores, normas, costumes, concepções filosóficas que foram se gestando, sobretudo no período que antecede e sucede as revoluções ocorridas na Europa do século XVIII.

Recorri também a autores contemporâneos críticos da modernidade, que se situam nos campos do feminismo, da ecologia e da micropolítica, buscando explicações para a atual situação sócio-ambiental e um novo lugar para o ser humano na relação com a biodiversidade.

Com base neste conjunto de referências, trouxe para o campo de pesquisa alguns conceitos. O primeiro é o de natureza,

“ principio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos, substância (matéria e forma) dos seres”. (Chauí, 2001:203)

Nesta perspectiva, o ser humano é parte da natureza. Como na filosofia dos pré-socráticos (Bornheim, 2001), a Natureza é a própria Vida, em suas manifestações físico-afetivas.

Do Ecofeminismo trouxe a idéia de que

“ A Terra é um ser vivo que assegura a sobrevivência dos seres humanos e de todas as espécies que nela habitam. É esta compreensão que permite resistir a que seja transformada em matéria prima morta para a economia industrial e a produção de mercadorias” (Mies e Shiva, 1997: 34).

E as crianças, quem são? Elas são a espécie que se renova sobre a Terra. Uma espécie que faz história. Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura.

Se a vida transcorre no cotidiano das instituições, é aí que ela se afirma como potência ou impotência, de corpo e de espírito. Assim, autoconstituição e aprendizagem não são processos separados. Por isto, inspirada na filosofia de Espinosa, penso nas instituições educacionais como espaços de vivência do que é bom, do que alegre, e, frente à vida, nos faz potentes. Espaços em que as paixões alegres se sobreponham às paixões tristes.

Cheguei à pesquisa empírica com a premissa de que a atual relação do ser humano com a natureza - de dominação e controle - está no centro do paradigma que vem orientando a organização do mundo nos três últimos séculos. Trazia a idéia de que as

concepções e as práticas escolares atuais são definidas por alguns pressupostos constitutivos dos ideais da modernidade:

- Estranhamento entre natureza e ser humano, que não se percebe como parte de um todo planetário, cósmico.
- Visão antropocêntrica, que atribui ao ser humano todos os poderes sobre as demais espécies. É o proprietário da Natureza, é o administrador do planeta.
- Crença na razão como salvo conduto para enfrentar os ritmos naturais, que são tomados como obstáculos para um espírito pesquisador, desvendador de todos os mistérios da vida; capaz, inclusive, de determinar os rumos da história.
- Divórcio entre corpo e mente, resultante de uma supervalorização do intelecto e conseqüente desprezo pelas vontades do corpo.
- Inconsciência da finitude da Terra, como organismo vivo, portanto limitado, de onde os seres humanos não podem extrair indefinidamente.
- Visão do trabalho como principal atividade, através da qual o ser humano se apropria da natureza para transformá-la de acordo com seus desejos e necessidades.

Chego ao campo com a hipótese de que as crianças são afastadas de um convívio mais íntimo com o mundo natural, porque, do ponto de vista da construção da racionalidade instrumental, este convívio não interessa. As relações com a natureza, vitais e constitutivas do humano, seriam pouco valorizadas porque o humano moderno é um ser que foi se desgarrando de suas origens animais, sensitivas, corpóreas, em razão de um afastamento relacionado à valorização dos processos “superiores da mente”.

Trazia também a hipótese de que o paradigma do ocidente se esgotou justamente por sua logicidade descolada da Vida em sua expressão natural. O corpo – o que identifica o ser humano com a natureza – ocuparia um plano secundário na escala de valores da sociedade. Por isto, nas escolas, ele continuaria emparedado, quieto, colocado a serviço da mente.

Perguntei, então, ao campo de pesquisa: é assim? se é assim, por que ainda é assim? Que razões têm as profissionais da escola para organizarem rotinas que não priorizam uma relação mais freqüente e íntima com a natureza? Que razões apresentam para priorizarem atividades-entre-paredes?

O que as interações com o mundo natural asseguram: um conhecimento intelectual, que faz da natureza um *objeto de estudo*? Ou uma integração mais ampla, que possibilita o desfrute, a admiração e a reverência?

As propostas e as rotinas pedagógicas contribuem para uma visão da natureza como fonte primeira, fundamental à reprodução da vida, ou privilegiam aprendizados teóricos, em que ela é simples domínio das explorações humanas?

### **O campo e a metodologia da pesquisa**

O movimento de apartação entre humanos e natureza se evidencia na história de Blumenau e também na história das educadoras, que foram crianças brincando na chuva, embrenhando-se no mato, pé no chão. E hoje trabalham numa realidade de constrangimento espacial, de raro contato com elementos do mundo natural.

Desde a primeira vez que estive na cidade, reparei nos pátios dos CEIs, quase que inteiramente cobertos de brita. Num deles, descobri que havia uma lona preta sob a brita em toda a extensão do pátio e perguntei: por que? Para que não brote nenhuma planta, para que não apareça nenhum inseto, responderam. Já naquela época me impressionou o forte movimento de manter longe dos humanos a natureza. Onde teria nascido este sentimento, essa necessidade?

Fundada em 1850 por colonos alemães, Blumenau é hoje um importante centro industrial. Sua história está relacionada aos ideais da visão de mundo ocidental que se constituiu entre 1750 e 1850, período em ganhou forma e se fortaleceu a lógica capitalística. Estes 100 anos são emblemáticos porque neles estão situados a revolução francesa; a revolução industrial; o nascimento do capitalismo e do socialismo; o advento das cidades como espaços privilegiados para trocas econômicas e sociais; a constituição da família nuclear; a entrada das mulheres no mercado de trabalho; o conceito de infância; os modernos sistemas de ensino; e as instituições de atendimento às crianças pequenas.

É neste contexto que se situa a visão de mundo dos fundadores da cidade, expressão do estilo europeu de pensar e viver a vida naquele tempo: os colonos alemães que aqui chegaram já vieram com o objetivo de derrubar a mata para realizar um empreendimento capitalista.

Assim, o primeiro elemento a definir a escolha da cidade foi o fato de ser Blumenau, tipicamente, a expressão de uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal, fundada por europeus, marcada pelos ideais do racionalismo e do romantismo, duas correntes de pensamento que concebem de maneiras distintas as relações entre humanos e natureza.

O outro fator está relacionado à possibilidade de realizar aí uma pesquisa intervenção, ou seja, uma pesquisa que intervém na realidade para conhecê-la e quer conhecê-la com a intenção de transformá-la.

Atenta ao que está instituído, mas também às linhas de fuga do que se estruturou como hegemônico, realizei a pesquisa em parceria com Grupo de Formação sobre Qualidade do Ambiente. O Grupo é uma estratégia da Escola de Formação Paulo Freire, que tem o objetivo de qualificar o cotidiano em diferentes aspectos. É, portanto, um espaço que abre perspectivas para uma pesquisa que deseja provocar transformações (Veiga Neto, 2004; Barros e Passos, 2000).

A propósito, é preciso dizer algumas palavras sobre os efeitos provocados pela dimensão de produção de realidade, realçada pelo fato da pesquisa realizar-se em parceria com uma instância de formação da Secretaria de Educação.

Nos diálogos com as educadoras, buscávamos os sentidos, os valores, os significados das práticas e dos questionamentos que nos fazíamos, querendo compreender os muitos modos de relação com a realidade, as muitas formas de inventar cotidianamente a existência, pois, como Foucault, entendíamos que

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

Assim, a relação que estabelecemos a cada encontro gerou interessantes dinâmicas de formação, momentos em que os objetos de pesquisa se definiram também como campos de intervenção (Barros, 1994). Sobretudo quando os dados revelavam aspectos significativos para a qualidade de vida das crianças, sobre os quais não era possível calar. Estas situações foram geradoras de novas questões, revelando visões e aspectos que não haviam sido pensados, fazendo do momento da pesquisa também momento de produção de

objeto e momento de produção teórica. Neste processo, pesquisador e pesquisado, ou seja, sujeito e objeto do conhecimento se constituíam e se revezavam nestes papéis.

As estratégias mais significativas foram questionário, observação participante e entrevista. Para dimensionar a força da hipótese de que havia uma dissociação grande entre humanos e natureza, utilizei primeiro um questionário aberto. Queria saber sobre os elementos naturais que compõem a paisagem dos CEIs e do entorno: havia terra, areia, água, árvores? Como é o convívio das crianças com elementos da natureza?

A aplicação do questionário foi realizada por membros do Grupo de Formação e teve um retorno de 40 dos 56 CEIs existentes na época, constituindo uma amostragem de mais de 70% das instituições. Sem dúvida, o fato de ser aplicado por membros deste grupo fortaleceu o envolvimento das equipes com a pesquisa e a produção de reflexões sobre as suas questões.

### **A Natureza já não é cenário do mundo do faz de conta.**

As crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, em contato com a natureza, porque são modos de expressão desta mesma natureza (Espinosa, 1983). Mas as rotinas as mantêm distanciadas: mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo permanecem emparedadas, contribuindo para que não se vejam e não se sintam como parte do mundo natural.

Na maioria das IEI que atendem por um período de 12 hs, as crianças permanecem em espaços entre-paredes durante 8, 9, 10 horas ou mais. Em 4 dos 40 CEIs pesquisados, elas dispõem, diariamente, de um curto período de 30 a 60 minutos ao ar livre.

No caso dos bebês e dos que têm até 2 ou 3 anos, a situação de aprisionamento se acentua, devido à dependência física, à falta de carrinhos, à localização dos berçários, às rotinas de troca e alimentação, ao pequeno número de adultos. Nas unidades que não dispõem de solário, até mesmo o banho de sol pode não acontecer!

Em 25% das IEI, as janelas não estão ao alcance das crianças, ou não existem. O seja, além de permanecerem muito tempo em espaços entre-paredes, são impossibilitadas de acesso à vida que transcorre lá fora. Em pelo menos 1 das unidades que atendem por 12 horas, as crianças permanecem 10 horas entre-paredes e não têm acesso à janela.

Raramente de pés descalços, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita, revestimentos que predominam nas áreas externas. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam.

A vegetação está presente na quase totalidade dos CEIs, em maior ou menor quantidade. Confirmando a idéia de uma concepção de natureza à disposição dos humanos, ela tem função decorativa, ou instrumental: a relação das crianças com o mundo vegetal é mediada por objetivos pedagógicos que visam a construção de noções abstratas, não o conhecimento-na-prática dos processos de nascimento e desenvolvimento dos frutos da terra. São raríssimas as instituições em que as atividades de plantio e manutenção de hortas e jardins inclui efetivamente as crianças nas torneiras, nos copos d'água. Serve para limpar os espaços e as crianças. No verão, há banhos de mangueira ou de piscina. Mas, apesar das altas temperaturas, não acontecem diariamente. Colocar barquinho de papel na correnteza em dias de chuva, brincar de comidinha, dar banho em boneca... nada disso é corriqueiro. Pelo contrário, é exceção.

Os dados obtidos revelam também que as IEI estão localizadas em áreas próximas à parques, praças, bosques, terrenos baldios, campos de futebol. Mas, em apenas 6 das 40 unidades pesquisadas, as áreas do entorno são diariamente utilizadas. Em 12, isto acontece pelo menos uma vez por semana. Em 18 unidades, os espaços da vizinhança jamais são incluídos no planejamento pedagógico. É como se a realidade se reduzisse às áreas intramuros, e elas houvessem nascido para a creche, não para o mundo.

Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos?

Estar ao ar livre não é uma definição, um imperativo, um princípio pedagógico, mas uma opção de cada educadora.

Apesar da paixão romântica pela natureza, o que se pode perceber é um movimento no sentido de distanciá-la, provocando um descompromisso com a sua conservação. Na visão antropocêntrica, a natureza está à disposição dos humanos. Esta visão é ensinada às crianças ocidentais desde a mais tenra infância e, certamente, alimentada pela distância a que são mantidas do mundo natural.



### **Desfrutar da vida ao ar livre não é um direito inalienável das crianças**

Se uma criança chega à creche aos 4 meses e sai aos 6 anos; se passa 12h horas diárias aqui, e até os três anos frequenta raramente o pátio; se, a partir desta idade, adquire o direito de permanecer apenas por 2 ou 3 horas brincando lá fora, sobre cimento e brita; se as janelas da sala onde fica o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, esta criança não conhece a liberdade...

Que razões as educadoras apresentam para mantê-las aprisionadas?

Mapeando os espaços e perguntando sobre o porquê deste estado de coisas, identifiquei explicações relacionadas à concepções de natureza, de infância, de conhecimento e de Educação Infantil. Elas definem as políticas, no que diz respeito às edificações, à organização das instituições, aos projetos pedagógicos e às propostas de formação profissional.

O distanciamento se deve à identificação dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo. Isto é, com aquilo que ameaça as organizações do cotidiano e da vida, planejadas e pautadas nos ideais de previsibilidade.

Segundo as educadoras, antes as crianças ficavam mais ao ar livre porque a família, especialmente as mães, estavam perto quando adoeciam. Como não podem frequentar 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, situações que, na visão das famílias, provocariam doença.

Compondo o conjunto de crenças e valores que mantêm as crianças distanciadas da natureza, 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, 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, que também é bastante citado. Trata-se de um fenômeno que denominei como *ideologia do espaço construído*, que consiste em ocupar todos os espaços do terreno com edificações. Assim, em alguns CEIs, as crianças ficariam confinadas porque o espaço ao ar livre vai sendo ocupado com novas salas, 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.

Por outro lado, a partir das análises das suas falas, é possível discutir a concepção 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 (Gallo, 2003).

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. 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, em documentos oficiais que orientam as IEI, a natureza é geralmente entendida como algo a ser dominado. Como tal, não exige proximidade afetiva, pois o objetivo é desenvolver a capacidade crítica, possibilitada por um processo permanente de

questionamento reflexivo. Assim, embora haja a clareza de que o corpo é importante, a valorização dos processos mentais implica numa secundarização, 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), podem acontecer de forma distanciada das vontades anunciadas por este corpo.

Num contexto em que o objetivo principal é o desenvolvimento das capacidades intelectuais, o ambiente de referência é o da sala, mais propício à captação de atenção. Isto explica uma tendência, presente em documentos sobre padrões de infra-estrutura, a fazerem definições sobretudo para os espaços fechados, contribuindo também para o distanciamento da natureza.

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 assumiram ao longo da história da modernidade: o de controle sobre os corpos. (Foucault, 1987)

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”. Também 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 educadoras que é pensada tendo os espaços das salas como referência.

As crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade. Apontado de forma unânime pelas professoras, o prazer de estarem aí deve-se ao fato do tempo ao ar livre não estar previamente esquadrinhado: as vivências 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.

Nos espaços externos das IEI, as crianças estão menos expostas aos regimes disciplinares. Aqui, o movimento do corpo não está capturado, 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. Ao ar livre isto se complica, o professor perde poder.

O que seria possível em termos de inovação pedagógica se os adultos se permitissem seguir a trilha dos desejos das crianças? 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 (Gallo, 2001; Deleuze e Guattari, 1992).

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. Assim, o que se pode concluir é que a proximidade do mundo natural ameaça, não apenas porque está associada à perigo, sujeira, doença, 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 conseqüência, 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.

### **A disposição de quê o 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 divórcio entre corpo e mente e o

distanciamento sujeito/objeto são componentes fundamentais para a produção de uma ciência que possibilita domínio e 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 indissolúvelmente ligado ao caráter disciplinar desta sociedade (Foucault, 1987). Assim, o que podemos concluir é que os desequilíbrios ambientais - evidenciados num plano macropolítico - correspondem, no plano micropolítico, ao aprisionamento das crianças.

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. Este é o quadro em que nos encontramos e que desejamos ver transformado.

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 neste momento da história? Como é possível questionar e intervir em busca da instituição de novas formas de viver e de pensar a vida? Em torno de que proposições transformaremos o cotidiano escolar?

Na busca de respostas para estas questões, alinharei, em cinco pontos, algumas questões e proposições

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

Partindo do princípio de que experiências micro funcionam como exemplo, indicam possibilidades e caminhos, as IEI 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 teoricismo, ao antropocentrismo que impera, ainda, em nossos dias.

No universo escolar, as IEI são campos férteis para revoluções moleculares (Guattari, 1977) porque se inserem num segmento que ainda não sofreu inteiramente os efeitos da institucionalização escolar. São, portanto, um campo mais flexível, em que são maiores as possibilidades de subversão, transgressão de práticas que sustentam a lógica capitalística.

## **2. 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 hegemônico. Duzentos anos se passaram, o modelo já mostrou o seu esgotamento! O desafio, agora, é educar as crianças na perspectiva de uma nova sociedade sustentável. Já não basta ensinar as crianças 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.

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, chão, pano de fundo, matéria prima para a maior parte das atividades.

## **3. 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; 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. Mas 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 que exigem um distanciamento da natureza. Isto requer a superação de uma visão de educação enquanto processo entre-paredes, pois os humanos necessitam interagir com elementos do mundo natural, sua fonte de energias.

Este é um aspecto que não está claro em documentos, diretrizes, padrões de infraestrutura e propostas pedagógicas. Para realçá-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, os valores, 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 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 (Maturana e Varela, 2002).

A conjugação destas duas concepções, de criança enquanto ser de natureza e 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 na superação do antropocentrismo. 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.

#### **4. 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 dos séculos XVIII, XIX e XX, a natureza é uma referência importante. Nos contextos, 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?

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: na perspectiva racionalista, é fonte de investigação e matéria morta para a exploração; na perspectiva romântica, interessada no desenvolvimento do espírito humano, o que da natureza se quer é a sensação de deleite. Ambas as visões são antropocêntricas: a natureza é cenário, estão interessadas no que ela pode oferecer aos que ocupam o centro da cena, o seres humanos.

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.

#### **5. Formação de educadores como questionamento do que está naturalizado**

Tudo indica que o desejo de produção de um novo equilíbrio ecosófico impõe 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.

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 destinadas à apropriação intelectual de metodologias, métodos e técnicas. As metodologias de formação precisam ter 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, 1990, p.9).

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 consequência, as propostas pedagógicas e de formação de educadores precisam orientar-se por objetivos de contemplação e reverência à natureza, assim como de respeito pelas vontades do corpo, justo o que, nos humanos, é também natureza.

## BIBLIOGRAFIA

BARROS, Regina. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Tese de doutorado em psicologia clínica, PUC-SP, 1994.

BARROS, Regina e PASSOS, Eduardo. “A construção do Plano da Clínica”. In: *Psicologia, teoria e pesquisa*, Jan-abr 2000, vol 16 n.1 pp.071-079

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do Humano, Compaixão pela Terra*. Petrópolis, Vozes, 1999.

BORNHEIM, Gerd. *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo, Cultrix, 2001.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo, Ática, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa, filosofia prática*. São Paulo, Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

GALLO, Silvio. “Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar”.

IN: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

GUATTARI, Félix.: *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1977.

\_\_\_\_\_. *As três ecologias*. Campinas, Ed. Papirus, 1990.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas, SP, Editorial Psy II, 2002.

MIES, Maria y SHIVA, Vandana: *Ecofeminismo: teoria, crítica y perspectivas*. Barcelona, Icaria editorial, 1997.

PLASTINO, Carlos Alberto. *O primado da Afetividade. A crítica freudiana ao paradigma moderno*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.