

CRIANÇAS DA NATUREZA¹

Léa Tiriba²

tiribalea@gmail.com

Apresentação

“Um dia a Terra vai adoecer. Os pássaros cairão do céu, os mares vão escurecer e os peixes aparecerão mortos nas correntezas dos rios. Quando este dia chegar, os índios perderão no seu espírito. Mas vão recuperá-lo para ensinar ao homem branco a reverência pela sagrada terra. Aí, então, todas as raças vão se unir sob o símbolo do arco-íris para terminar com a destruição. Será o tempo dos Guerreiros do Arco-Íris.” (Profecia feita há mais de 200 anos por Olhos de Fogo, uma velha índia Cree)

Durante séculos acreditamos no mito da natureza infinita: além de nos oferecer ar puro, água, terras férteis e bom clima, a Terra seria uma eterna fonte de recursos para a produção dos bens materiais e imateriais que a mente humana tem sido capaz de inventar.

Hoje sabemos que o dia anunciado por Olhos de Fogo já chegou. Dados 2010³, revelam que são devastados sete milhões de hectares de floresta por ano; um em cada quatro mamíferos corre o risco de desaparecer devido à destruição de habitat, caça e mudança climática; entre 1950 e 2005, a produção de metais cresceu seis vezes, a de petróleo, oito, e o consumo de gás natural, quatorze vezes. No total, 60 bilhões de toneladas de recursos são extraídas anualmente – cerca de 50% a mais do que 30 anos atrás.

As relações entre sistemas culturais e sistemas naturais ameaçam a continuidade da vida no planeta. Por recusarmos esta perspectiva e desejarmos evitá-la, nos propomos a transformar profundamente nossa maneira de pensar e de viver. Buscando sentidos para este desafio, frente aos meninos e meninas que recebemos diariamente em creches e pré-escolas, perguntamos: quais são os nossos sonhos de educadores? Que herança - ética, estética, cultural, ambiental - deixaremos para os que virão depois de nós?

Numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às

¹ Elaborado por solicitação da Coordenação de Educação Infantil/COEDI/SEF/MEC, este texto contou com a valiosa colaboração de Alexandra Penna, Christiana Profice, Dilma Pimentel, Isabel Boga Borges, Leonor Pio Borges e Mariana Couto Rosa, membros do Grupo de Pesquisa “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental”.

² Professora da UNIRIO; coordenadora do Curso de Especialização “Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, NIMA/PUC-Rio

³ Ver Estado do Mundo, 2010: estado do consumo e o consumo sustentável http://www.worldwatch.org.br/estado_2010.pdf; Acessado em 14/07/2010

diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra. Mas como ensinar a cuidar numa sociedade que submete os indivíduos, os povos e a natureza aos interesses do mercado, mobilizando as energias sociais para a produção e a acumulação?

Na origem da crise moral e espiritual de nossos dias, está uma falsa premissa de separação radical entre seres humanos e natureza e a ilusão antropocêntrica de que todos os seres e entes não humanos nos pertencem porque somos uma espécie superior. Nas escolas seguimos transmitindo às crianças uma visão do planeta como fonte inesgotável de onde os humanos podem extrair indefinidamente; e da natureza como simples matéria prima morta para a produção de mercadorias. Opondo o plano cultural ao plano natural, e privilegiando o primeiro, as escolas silenciam a dimensão ambiental da existência humana.

Como as práticas pedagógicas reproduzem esta visão de mundo? Indo além: se o divórcio entre os seres humanos e natureza está na origem das dicotomias que caracterizam a visão de mundo moderna, como as IEL materializam, em seu cotidiano, este distanciamento do mundo natural? Como, nestas circunstâncias, ensiná-las a amar e preservar a natureza?

Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver. Neste sentido, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas.

“Como podemos ter uma educação não-ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente? (...)A única maneira de se entender o conceito de natureza na teoria educacional é por meio de sua ausência. (...)Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente”(Grün, 2003,p.2-3)

Diante de uma cultura hegemônica que silencia a unidade e destaca a dicotomia, afirmamos, desde a primeira infância, a importância da Educação Ambiental⁴ enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida. Educação fundada numa ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade. Educação Ambiental que é política,

⁴ Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global - <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>

“no sentido em que reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, auto-gestão e ética nas relações sociais e com a natureza (Reigota, 2004, p.10)

Com base nestas referências, inicialmente trazemos reflexões sobre os artigos das atuais Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), fazendo uma articulação entre as proposições da lei e a perspectiva de construção histórica de sociedades sustentáveis⁵, isto é, socialmente justas, economicamente viáveis e ambientalmente saudáveis.

Em continuidade, apresentamos proposições com vistas a contribuir para a qualificação do cotidiano em creches e pré-escolas, considerando que as Instituições de Educação Infantil (IEI) são espaços de viver o que é bom, alegre e potencializa a existência (Espinosa, 1983). As crianças são os novos membros de uma espécie que se renova há milhões de anos sobre a Terra. Elas são seres da natureza e, simultaneamente, da cultura; são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie (Vigotski, 1989) mas cujo desenvolvimento pleno e bem estar social depende de interações com o universo natural de que são parte.

A seguir, apontamos três objetivos para um projeto pedagógico comprometido com a preservação da vida: a) religar as crianças com a natureza; b) reinventar os caminhos de conhecer; c) dizer não ao consumismo e ao desperdício. O primeiro nos convida a um novo olhar de admiração, desfrute, reverência e respeito à natureza, como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida. O segundo objetivo nos convoca a rejeitar práticas pedagógicas que propõem um conhecimento intelectual e descritivo do mundo natural, entendendo-o como “objeto de estudo”, domínio de explorações humanas. O terceiro questiona e combate as práticas consumistas, abrindo espaços e incentivando trocas humanas em que as referências são os seres vivos, não os objetos.

Na parte 4, apontamos referências para práticas pedagógicas, processos de formação e políticas públicas comprometidas com a qualidade de vida em relação às ecologias pessoal⁶, social e ambiental (Guattari, 1990) E, ao final, conscientes de que não há fatalidade, convidamos professoras e professores a aprender com o passado para produzir cuidadosamente o presente e possibilitar o futuro.

⁵ Ver UNESCO, Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>

⁶ Sem prejuízo ao conceito de “ecologia mental”, formulado pelo autor, utilizamos a expressão “ecologia pessoal”, por sua abrangência e por apontar para a superação do dualismo corpo/mente.

2- Diretrizes

Se já somos capazes de vislumbrar a necessidade de um respeito à diversidade cultural, estamos longe de uma verdadeira consideração pela diversidade biológica. Sequer nos consideramos como parte da Biodiversidade, uma espécie entre outras, mas seres superiores, com poderes de vida e morte sobre as demais. Por nossa capacidade de intervenção, vimos provocando danos profundos no ambiente de que somos parte. As conseqüências dos avanços tecnológicos de que tanto nos orgulhamos, na verdade não tem colaborado para a preservação deste ambiente. Pelo contrário, movidos pela ganância, fascinados pelos objetos, muitas vezes incentivamos as práticas consumistas, esquecendo que a sua fabricação exige, invariavelmente, domínio e controle da natureza, pressão sobre o meio em que vivemos. Articulado aos interesses do capital, este processo implicou em expansão de fronteiras, em dominação e em colonização de outros povos e espécies.

No Brasil de nossos dias, em que a lei afirma o direito dos povos indígenas à identidade e ao território - assim como à escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade⁷ - é fundamental considerar a imensa sabedoria desse povos, no que diz respeito ao equilíbrio entre os humanos e os outros seres vivos, animais ou vegetais; da mesma forma, valorizar e evidenciar os saberes e o papel de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, na constituição de novas sociedades sustentáveis (Art. 8º). Estes saberes estão em coerência com uma concepção de conhecimento que não fragmenta a realidade, que não vê o mundo como máquina, mas como organismo vivo, como uma vasta rede de relações em que todos os seres estão interconectados (Morin, 1990)

Cumprir o princípio de respeito ético ao meio ambiente, afirmado no Artigo 6º das DCNEI, implica compreender que os seres humanos são parte desta rede, cujo equilíbrio depende de cooperação entre espécies que se associam, que co-evoluem há milhões de anos. Quanto maior a rede de relações, quanto maior a diversidade de espécies, maior a possibilidade de preservação da Terra. Os sistemas sociais são parte desta grande rede, que busca seu equilíbrio através de processos de auto-regulação. As intervenções humanas não podem ameaçar a sua estabilidade, os seus limites, sob pena de colapsar a capacidade de auto-

⁷ Ver Artigo 13 da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

organização da matéria, que dá origem a todos os seres vivos. (Maturana e Varela, 2002).

A continuidade da vida no planeta depende de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade (Art. 7º); subjetividades que não sejam antropocêntricas, individualistas, competitivas e consumistas; que não sejam auto-centradas e focadas na posse de objetos, mas voltadas para as interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies.

Garantir às crianças o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças implica em assegurar o direito aos deslocamentos e aos movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, como prevê o Art. 8º das DCNEI. Pois, como seres da natureza cuja identidade se constitui na interação com os membros de uma espécie que possui especificidade histórica, cultural, racional, linguística e política (Loureiro, 2006; Guimarães, 2006), as crianças só se constituirão como sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, se forem sujeitos dos espaços naturais e sociais onde vivem e convivem. Por outro lado, ao referir-se aos espaços externos e ao entorno, o Art. 8º aponta para a evidência de que as IEI não são o único lugar onde as crianças aprendem. Mais que isto, chama a atenção para o fato de que elas não são prisioneiras, nasceram para o mundo.

O compromisso sócio-político com a ludicidade (Art. 7º) traz para o centro da cena o direito à brincadeira; e implica no rompimento de relações de dominação etária dos adultos sobre as crianças e na superação da obsessão pelo controle. Nesta lógica, não faz sentido que as crianças permaneçam por longos períodos em espaços fechados, enfileiradas, aguardando o comando dos adultos, como num quartel. Ao contrário, se interações e brincadeiras são apontadas como eixos norteadores da proposta curricular (Art. 9º), as práticas pedagógicas devem estar atentas à manifestação infantil, aos desejos e interesses que as crianças expressam quando brincam livremente entre si. É esta atenção que assegura o respeito ao princípio estético de valorização da sensibilidade, da criatividade e da liberdade de expressão (Art. 6º), potencializadas quando em interação com os ambientes naturais.

Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter vivo o encantamento infantil, pois o livre movimento dos corpos está na origem deste encantamento, possibilitando a exploração e a indagação sobre os fenômenos (Art. 9º). Ao brincar na terra, construir castelos de areia, fantasiar segredos da floresta

encantada de seus sonhos, ao imaginar enredos em que se transmutam em animais e vice versa, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza (Art. 4º). O desafio é que esta construção coloque num mesmo patamar de importância duas dimensões tradicionalmente antagonizadas: a natural e a cultural. É justamente o exercício de convívio com o mundo natural que lhes possibilitará se constituírem como seres não antropocêntricos, que aprendam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra (Art.9). E resistam ao consumismo que destrói e desperdiça o que natureza oferece a todos os seres vivos como dádiva. Se as crianças são o centro do planejamento escolar, este convívio não é uma opção de cada professor ou professora. É um direito.

3- Proposições

Nossas práticas pedagógicas se fundamentam na idéia de que vivemos num universo sem valor; ou melhor, em que espécies, animais e organismos só existem em função dos seres humanos. Isto é perceptível nos livros didáticos, ao enfatizarem a utilidade dos recursos naturais: “raízes e caules *úteis* ao homem, animais *nocivos*, águas *necessárias* à população, a importância do solo *para* o homem. (Grün, 1994,178). A sustentabilidade depende de novos valores, pautados numa ética em que os humanos se tratem como iguais e reconheçam o valor intrínseco da flora, da fauna, das paisagens, dos ecossistemas.

Mas 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? Buscando respostas, apontamos idéias organizadas em torno de três objetivos: o primeiro desafia uma cultura antropocêntrica que entende os seres humanos como autônomos, superiores, e, portanto, donos do destino das demais espécies. O segundo busca reinventar os caminhos de conhecer, numa perspectiva que considere as múltiplas dimensões do humano. O terceiro convida a dizer não ao consumismo e ao desperdício de recursos naturais.

A- Religar as crianças com a natureza: desemparedar!!!

A natureza é a força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe. É a própria vida, criadora de todos os seres que constituem o Universo. Como nos diz Marilena Chauí (2001:209), a Natureza “é o princípio ativo que anima e movimenta os seres. (...) força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos”.

Portanto, a natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos. As crianças declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre, porque são modos de expressão desta mesma natureza (Espinosa, 1983). Pois a cooperação, a tendência a se associar, a estabelecer elos é uma característica essencial dos organismos vivos: todas as formas de vida sobre a Terra evoluíram juntas por bilhões de anos, num movimento de co-evolução que é a dança da vida em andamento (Boff, 1999). Valorizando este diálogo da criação é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de educação infantil, possibilitando que as crianças possam ter acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos.

Autores do campo da psicologia ambiental (Profice, 2010) afirmam que as crianças apresentam uma tendência à aproximação e familiaridade com seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas, denominada como biofilia; na medida em que são afastadas dos ambientes naturais, esta afeição pode não se desenvolver, gerando, ao contrário, sentimento de desapego e indiferença ao mundo natural. Assim, cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte. Se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta, sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar sempre presentes.

Em 1988, quando foi aprovada a atual Constituição Brasileira, a educação infantil passou a ser um direito das crianças. Mas, se elas chegam às IEI aos 4 meses e saem aos 5 anos; se, até os dois anos freqüentam raramente o pátio, e, a partir desta idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade... o que foi conquistado como direito, em realidade se constitui como prisão.

Se as crianças são seres da natureza, precisamos repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades. Já nos primeiros dias na IEI, podemos recebê-las no pátio, onde estarão grandes bacias com água. Elas vão adorar dar banho em bonecas, brincar dentro das bacias, encher e esvaziar mil vezes os potinhos que colocarmos a sua disposição. Em dias de muito calor, os banhos de chuva e de mangueira serão muito bem vindos... quem não se lembra da alegria que proporcionam? Os bebês vão gostar muito estar ao ar livre, sobre colchonetes, desfrutando do espaço aberto, atentos ao que está ao redor. As crianças de dois e três anos, poderão passear no entorno,

acompanhadas pelas turmas maiores, que adoram cuidar, brincar com eles, conversar. Com a mesma intenção de respeitá-las como seres da natureza, cujos corpos são singulares em sua fisiologia, é necessário criar rotinas de vida diária – de alimentação, sono e higiene – que possibilitem às crianças decidirem sobre seus tempos e modos de comer, dormir, defecar. Em outras palavras, que não ensinem as crianças a alienarem-se em relação aos próprios ritmos fisiológicos, pelo contrário, as tornem conscientes tanto das questões sociais, como de seus desejos, de seus processos sensitivos, corporais.

Encantar-se com a beleza do dia, brincar na chuva, comer goiaba tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, observar as nuvens brincando no céu... que ensinamentos, que aprendizagens, que estados de espírito estas experiências propiciam? Todos sabemos o quanto fazem bem, nos tranquilizam, energizam. Entretanto, até bem pouco tempo, a idéia de trocas de energias entre corpos humanos e não humanos era identificada com teses esotéricas. Trabalhadas pela física quântica, 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 do mundo natural (Sousa Santos, 2001).

Religar as crianças com a natureza significa, na prática, reconhecer, como afirma Rousseau, que ela “palpita dentro de cada ser humano como íntimo sentimento de vida” (Chauí, 1978, p.XVI). 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.

Nesta mesma linha de raciocínio, podemos pensar que as brincadeiras nos espaços externos podem constituir-se como fonte de sentimentos de solidariedade e companheirismo. Um pátio que é de todos, e onde cada um pode escolher com quem e com que deseja brincar, não favorece posturas individualistas e competitivas, ao contrário constitui-se como espaço de convivência.

B- Reinventar os caminhos de conhecer

Em sociedades sustentáveis, será preciso ensinar conhecimentos muito distintos daqueles que foram necessários para a construção da sociedade industrial. Se o objetivo, agora, é o bem estar dos povos, vivendo em equilíbrio com as demais espécies, não bastará saber descrever e explicar seus modos de funcionamento, mas também aprender a reverenciar a natureza.

Este objetivo pressupõe uma nova maneira de sentir e pensar a vida, em que a natureza é um organismo vivo, e não uma máquina passível de interpretação racional; em que 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 racionalidade⁸. Pois conhecer não significa apenas construir relações lógico-matemáticas, no contato com os objetos. A aprendizagem não é apenas representação mental do mundo, mas um processo em que corpo e mente, razão e emoção constituem-se como unidade, estão absolutamente articulados.

Não há um mundo que preexiste e independe de nossas ações, não há separação entre nosso conhecimento do mundo e o que fazemos nele. Não há separação entre sujeito e objeto: ao nos movimentamos no mundo criamos um novo mundo e nos constituímos nele. Viver é conhecer, conhecer é viver, num movimento que pressupõe um estado de interação entre seres vivos e meio. A educação é um processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais (Guimarães, 2008). Sendo assim, é fundamental investir no propósito de desaparear e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, estes locais podem também ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos.

A sustentabilidade da vida na Terra exige o rompimento com uma concepção de conhecimento que é simplista, que fragmenta a realidade; e o abraço a outra concepção em que o conhecimento é complexo (Morin, 1990), os sistemas vivos são totalidades integradas, com propriedades que não podem ser reduzidas a partes menores. Podemos separar, mas é preciso ter em mente que a natureza do todo será sempre diferente da simples soma de suas partes. Não basta classificar e seriar, não basta medir, somar e quantificar, é preciso compreender que todos os membros de um ecossistema não estão isolados, mas interconectados em uma vasta rede de relações.

⁸ Estas idéias questionam os pressupostos ontológico (o que é a natureza), epistemológico (como a conhecemos) e antropológico (quem é o ser que conhece) do paradigma que molda a nossa visão do mundo. Isto é, questionam o padrão atual de pensar e de sentir, os modelos que utilizamos para a descrição, explicação e compreensão da realidade (Sousa Santos, 2001).

Portanto, não se trata de aprender o que é uma árvore decompondo-a em suas partes. Mas de senti-la e compreendê-la em interação com a vegetação que está ao redor, com os animais que dela se alimentam, considerá-la em sua capacidade de seus frutos e a sombra em que brincamos. Experiências de plantio de hortaliças, flores e ervas e temperos possibilitam às crianças esta percepção ecológica da realidade, em que as interações entre seres, coisas e fenômenos tendem sempre para um todo coerente e complexo (Maturana e Varela, 2002). Mas estas experiências não podem ser eventuais, devem estar no coração do projeto pedagógico, constituindo-se como rotina. De tal forma que as crianças tenham acesso direto e freqüente, reguem, participem da limpeza da horta, da colheita, se integrando, vivenciando e conhecendo na prática os processos de nascimento e crescimento dos frutos da terra. Isto nada tem a ver com as experiências em que as crianças “plantam” feijão sobre o algodão molhado no copinho e depois que ele brota jogam tudo no lixo. Se abandonarmos o minhocário depois que as crianças entendem a importância da minhoca no trato agrícola; se deixamos sem água as mudas recém brotadas, se mantivermos em cativeiro os animais tão comuns nos pátios das escolas, como porquinho da índia e jabuti, ensinaremos a meninas e meninos uma visão utilitarista da natureza, atitudes de desrespeito a seres vivos⁹.

Conhecer é sentir, todo sistema racional tem um fundamento emocional (Maturana, 2002). Antes de lidar com conceitos abstratos, as crianças deveriam aprender a apreciar e a amar um lugar (Orr, 1995). Pode ser um pequeno vale, as margens de um riacho, com seus pássaros; um manguezal, uma montanha, uma praia, onde céu, nuvens, ventos, animais compõem um cenário de brincadeiras e descobertas, constituindo-se a partir daí como objeto de investigação pedagógica. É a possibilidade de estar neste lugar que possibilita o encontro com aquilo que verdadeiramente importa a cada criança ou ao grupo, e portanto, será capaz de mantê-las interessadas (Freinet, 1979). Um rio, por exemplo: de onde vem e para onde corre, que seres o habitam ou utilizam suas águas, quem vive às suas margens? A partir de uma relação com uma realidade ecológica concreta, as respostas as estas perguntas são encontradas na biologia, na geografia, na história, na sociologia, etc, exigindo, portanto, uma pesquisa pedagógica que não pode deter-se neste ou naquela área de estudos, mas atravessa e interconecta infinitos campos do conhecimento, é transdisciplinar, (Alves e Garcia, 2001; Gallo, 2001)

⁹ Ver [Lei de Crimes Ambientais ou Lei da Natureza - Lei nº 9.605/98](#), Capítulo dos Crimes contra o Meio Ambiente, Seção I, dos Crimes contra a Fauna, Art.29.

Extrapolando o compromisso com a transmissão de conceitos via razão e buscando abranger outras dimensões – corporais, espirituais, emocionais, estéticas – a Educação Ambiental assume os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento. Esta perspectiva inclui os caminhos da arte, que passam pelo contato estreito e íntimo com a beleza de céus estrelados, com os mistérios de trovões e tempestades. Caminhos atentos às manifestações da natureza animal e vegetal, buscando recriá-las singularmente através de desenhos, pinturas, esculturas em areia e barro; que podem ser dançadas, musicadas, dramatizadas, assumindo diversas formas de expressão humana.

A Educação Ambiental exige inteireza, movimento de mergulho numa realidade complexa, em que vários tipos de conhecimento estão articulados e têm a mesma importância: conhecimentos científicos, cotidianos, estéticos e poéticos (Leite e Osteto, 2004). Este mergulho – intencional, político - amplia os horizontes de um conhecimento ativo (voltado para um mundo regido pelas leis da física), e nos conduz pelos caminhos de um conhecimento contemplativo (dirigido a um mundo de linguagem, memória, história interações afetivas).

Comprometida com a desconstrução dos padrões da civilização ocidental, a Educação Ambiental mantém-se atenta a processos que possibilitam a nossa auto-percepção como seres do mundo, incorporando as perspectivas da arte em suas múltiplas expressões: a literatura, a música, a dança, o teatro, as artes visuais. Processos de sentir e viver a vida que se aproximam da visão de mundo dos povos tradicionais, ao valorizar tempos de não pensar, não fazer (Tiuavii, 1986); ao incorporar rituais que atuam como lugar de dirimir conflitos e afirmar identidades; ao incluir no cotidiano as danças circulares, como o Jongo entre os quilombolas, como o Porancin, entre os povos Tupinambá.

C- Dizer não ao consumismo e ao desperdício

O movimento de dizer não à destruição da vida na Terra implica em práticas pedagógicas que assumam a educação como prática da liberdade (Freire, 1976), apostem nas interações afetivas e criativas e, ao mesmo tempo, tenham intencionalidade política, transformadora: são estes os caminhos que nos levarão a dizer não ao consumismo e ao desperdício de recursos naturais, renováveis e não renováveis.

Num tempo em que “a cidade se oferece em forma de vitrine e ser cidadão é habitar esse mundo com o desprendimento de quem vai às compras” (Pereira, 2003 p. 79), as crianças, desde a mais tenra infância, são seduzidas pelos milhares de objetos, brinquedos, produtos culturais que a mídia leva para dentro de suas casas.

Entretanto, não é de objetos que elas mais necessitam, mas de proximidade afetiva. Numa sociedade em que o trabalho passa a ocupar um tempo muito maior na vida das pessoas, as interações entre adultos e crianças perdem em tempo e qualidade. O consumo, então, funciona como compensação para as insatisfações e frustrações geradas pela insuficiência de proximidade afetiva, num por um estilo de vida que valoriza o ter, em detrimento do ser. (Boff, 1999).

O consumismo se difunde pelo planeta, como se fosse o caminho para a felicidade. Entretanto, ele é o mais novo e “mais expressivo totalitarismo que já se viu” (Pasolini 1990, p.96). E, não apenas porque elimina as diferenças culturais, ao impor padrões de vestir, de brincar e de se expressar, mas também porque há uma relação direta entre nossas compras cotidianas e a situação de emergência planetária. Pois só a natureza pode oferecer solos férteis, água, matérias primas, eletricidade e combustíveis para a fabricação dos milhões de brinquedos, eletrodomésticos, instrumentos, CDs, DVDs que as indústrias põem no mercado. Mas, para fabricá-los e obter lucros, elas lançam na atmosfera mais gases (CO₂ e Ch₄) do que a natureza pode assimilar, ignorando o fato de que a Terra é sistema vivo, tem ritmos próprios, tem limites, não poderá, indefinidamente, ceder matérias primas e energia à ganância das empresas e aos caprichos dos consumidores¹⁰.

Indiferente, interessada no lucro, a mídia segue no intuito de convencer que a felicidade se compra nos shoppings e supermercados. Entretanto, a posse de um objeto, invariavelmente nos remete a desejar outro objeto, alimentando um “estado crônico de insatisfação e de privação necessário ao próprio funcionamento da lógica do consumo” (Castro, Garcia e Jobim e Souza, 1997, p. 101).

Na contramão desta perspectiva, podemos ensinar as crianças a consumir de forma equilibrada, o que exige uma reflexão permanente sobre o que é supérfluo e o que é realmente necessário, considerando que é desigual a distribuição dos bens que são produzidos¹¹. Podemos convidar as famílias e a comunidade a

¹⁰ Só em 2008, foram comprados, no mundo todo, 68 milhões de veículos, 85 milhões de geladeiras, 297 milhões de computadores e 1,2 bilhão de telefones móveis (celulares). http://www.worldwatch.org.br/estado_2010.pdf; Acessado em 14/07/2010

¹¹ 500 milhões de pessoas mais ricas do mundo (aproximadamente 7% da população mundial) são atualmente responsáveis por 50% das emissões globais de dióxido de carbono, enquanto os 3 bilhões mais pobres são responsáveis por apenas 6%. http://www.worldwatch.org.br/estado_2010.pdf; Acessado em 14/07/2010

participarem de oficinas de produção e/ou conserto de brinquedos, feiras de troca de objetos, livros, revistas, brinquedos.

Num cotidiano em que mantemos relações fugazes e descartáveis com os objetos, as feiras de troca, além de significarem uma contribuição para a redução de consumo, contribuirão para que crianças e adultos aprendam a cooperação, o sentido do coletivo, modos de negociação que não estão relacionados ao valor monetário dos objetos, mas aos seus significados afetivos. Assim, ao invés de servir para normatizar e reproduzir a distância entre as pessoas, estas experiências ajudam a inventar novos espaços de pertencimento, de reconhecimento de necessidades e desejos, de explicitação da diversidade de suas culturas.

Eliminando ou reduzindo o uso de copos plásticos, pratos e talheres descartáveis, redefinindo o uso de sacos plásticos no cotidiano, utilizando o verso das folhas de papel que já foram usadas de um lado, cuidando da destinação do lixo, estaremos contribuindo para evitar o acúmulo de materiais que levam dezenas ou centenas de anos a serem reincorporados à natureza. Podemos reaproveitar restos de tecido e lã, envelopes, e papéis coloridos, embalagens, caixas de papelão. Com um pouco de cor e criatividade estes materiais servirão para enfeitar murais, decorar festas, inventar fantasias. Garrafas de refrigerante, pedaços de madeira, vidro, papelão transformam-se em material didático, jogos, brinquedos artesanais e objetos artísticos. E mesmo sabonete pode ser fabricado a partir de pequenos pedaços do produto, juntados pelas crianças em suas casas, na vizinhança e na própria instituição.

As IEI podem exercer um papel importante na difusão de informações e na mobilização de crianças, famílias e comunidades em relação à preservação da Terra. Ao abrirmos espaços e tempos para encontros entre todos os sujeitos que, cotidianamente, circulam nas creches e pré-escolas, descobrimos infinitas formas de contribuir para a redução de consumo e o reaproveitamento de materiais: projeção de filmes e documentários, debates, mutirões de limpeza, oficinas, parceria com outras instituições e grupos na elaboração e difusão de documentos e manifestos, na organização de atos públicos...

Mas isto não é suficiente: é preciso que a instituição e assuma compromissos com a redução do consumo de água e de energia e evite o desperdício, revendo instalações elétricas e hidráulicas, listas de material pedagógico e de consumo, fazendo o controle da fumaça negra dos carros que fazem o transporte escolar. Pois não basta o discurso, é preciso modificar hábitos cotidianos, é preciso dar o exemplo.

4 – Destaques

Os objetivos de constituem-se como um grande desafio. Como materializá-los no cotidiano?

Na perspectiva de religar as crianças com o mundo natural, reinventar os caminhos de conhecer e dizer não ao consumismo e ao desperdício, buscamos conceitos que atuem como ferramentas, que exerçam uma função de questionamento e provocação da realidade, possibilitando fazer a crítica do mundo, para instaurar outros mundos (Gallo, 2003). Estamos interessadas em que o cotidiano de crianças e adultos nos espaços de Educação infantil assegure qualidade de vida no plano das ecologias pessoal, social e ambiental

“A ecologia pessoal diz respeito às relações de cada um consigo mesmo, às conexões de cada pessoa com o seu próprio corpo, com o inconsciente, com os mistérios da vida e da morte, com suas emoções e sensações corporais, com sua espiritualidade. A ecologia social está relacionada às relações dos seres humanos entre si, as relações geradas na vida em família, entre amigos, na escola, no bairro, na cidade, entre os povos, entre as nações. A ecologia social retrata a qualidade destas relações. A ecologia ambiental diz respeito às relações que os seres humanos estabelecem com a natureza. Reflete as diferenciadas maneiras como os grupos humanos se relacionam com a biodiversidade, de maneira sustentável ou predadora: com o objetivo de satisfazer suas necessidades fundamentais, ou com o objetivo de apropriação-transformação-consumo-descarte,(...)”. (Tiriba, 2007)

Estes registros ecológicos são uma referência importante porque, em suas relações, expressam as dimensões da existência e revelam tanto a qualidade de vida na Terra, quanto das crianças e seus professores nos espaços de educação infantil. Articuladas ao compromisso ético de cuidar, as três ecologias podem se constituir como parâmetro para a elaboração dos planejamentos pedagógicos porque a nos permitem perguntar sobre o que está posto e desafiar para além: como vão as relações de cada criança, professor ou professora consigo mesma? Qual a qualidade das relações entre as pessoas que constituem a comunidade escolar? Como vão as relações destes com o mundo natural? Por que só salas são assumidas como espaços privilegiados para as aprendizagens? Por que, na cultura pedagógica hegemônica, o lado de fora é o lugar do nada? Por que a natureza é simplesmente cenário, pano de fundo onde humanos mentais se movem?

É necessário desconstruir a idéia e a realidade de uma vida-escolar-entreparedes porque não podemos correr o risco, no processo de democratização do acesso à escola, de estender a todos este modelo nefasto. Pois o sentimento de respeito à natureza está relacionado à convivência, aos laços afetivos em relação aos lugares, aos seres, às coisas, ao universo biótico e abiótico. O conhecimento que se constrói no contexto de relações afetivas é um conhecimento que tem valor

de uso, não valor de troca; seu sentido não é a acumulação de bens e a reprodução de relações de lucro e poder, mas a qualificação da vida dos povos.

Portanto, onde quer que esteja situada a IEI – numa favela, no centro da cidade, à beira-mar, no cerrado, na floresta – será preciso ultrapassar os muros, desemparedar, reaprender a sentir, a olhar. Será necessário seduzir as famílias, especialmente os irmãos mais velhos, amigos e vizinhos a acompanharem a equipe da escola neste movimento de apurar os sentidos para enxergar as árvores, as gramíneas e suas flores, o azul, as águas, os animais que estão ao redor. E também convencer os pais, e muitas vezes os próprios trabalhadores da IEI, sobre a importância de superar uma “cultura da limpeza” que, invariavelmente, relaciona os elementos do mundo natural à sujeira, à doença, ao perigo, ao incontrolável (Tiriba, 2005).

Quando se trata de reformar ou construir creches e pré-escolas, os gestores públicos precisam também ser conscientizados. Pois, muitas vezes, no afã de criar ou ampliar vagas, os espaços ao ar livre vão sendo ocupados, as áreas verdes vão sumindo, as crianças vão ficando emparedadas. Estendendo a cobertura, sem assegurar qualidade de vida, o compromisso do poder público fica restrito ao cumprimento de um dever que corresponde a um direito legal. Entretanto, não basta que a frequência à creches e pré-escolas seja apenas um direito, é preciso que, para as crianças, seja também uma alegria!

É fundamental, ainda, que os espaços de educação infantil, assim como as políticas de formação sejam assumidas como campo intersetorial, interdisciplinar e multidimensional, o que aponta para uma articulação entre as perspectivas da Educação, da Cultura, da Saúde, da Assistência; e, especialmente, para uma aproximação em relação aos saberes da Educação Ambiental, cujas diretrizes são expressas na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n° 9.795/99)¹²

5 - Reflexões finais

Neste novo momento da história da humanidade, quando, finalmente, entendemos que é preciso pensar em termos globais e agir localmente, nossas creches e pré-escolas podem se constituir como instituições formadoras de inteligências, valores e sentimentos generosos em relação à vida; como campos de intervenção que nos possibilitem desmontar filosofias e ideologias antropocêntricas e consumistas que norteiam as práticas sociais atuais. Nesta linha, professores e professoras, se voltarão para resgatar, no melhor de nossas tradições culturais -

¹² Ver também Resolução n° 422/10, do CONAMA, que estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de educação ambiental.

negra, indígena e de outras etnias que compõem a nação brasileira – valores distintos daqueles que moldaram uma história de dominação e controle sobre a natureza, produzindo desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento psíquico.

A dimensão global dos perigos que ameaçam a vida no planeta exige uma aliança entre todos os povos! Não existe um único modo racional de desenvolvimento, mas uma pluralidade de possibilidades a serem apontadas e escolhidas soberanamente pelas comunidades, em função de seus próprios critérios sociais e culturais. Num país que hoje reconhece a diversidade sociocultural e afirma os direitos de povos da floresta, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, etc, será um privilégio poder escutá-los, apreender suas filosofias. Da mesma forma, dialogar com a cultura dos mais de 220 povos indígenas que habitam centenas de aldeias localizadas em praticamente todos os Estados do Brasil. Com eles aprenderemos que o respeito pela vida deve incluir toda a vida, não apenas a vida humana.

A intenção de educar crianças que sejam amantes da vida, cidadãos planetários responsáveis por relações equilibradas entre cultura e natureza, nos levará também a buscar inspiração em teóricos do passado: com Froebel, aprenderemos sobre a importância de uma infância em conexão com a natureza; com Maria Montessori, sobre os sentidos como guias para nos relacionarmos com a realidade; com Freinet, os princípios de uma educação comprometida com a livre expressão e a democracia. Por outro lado, a identificar práticas educativas que foram e/ou estão sendo abraçadas por Pedagogias Libertárias, movimentos de Educação para a Paz, e pela Arte-Educação. Ancorados nos princípios da Educação Ambiental – estaremos na contramão de uma organização escolar que separa as crianças do ambiente, privilegia os processos racionais e entende que os recursos naturais, renováveis e não renováveis, existem para serem utilizados pelos seres humanos.

Sabemos 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 respeitar e celebrar o seu caráter sagrado, resistindo a que seja transformada em matéria prima morta para a economia industrial (Mies e Shiva, 1997). Sabemos também que a felicidade não é uma mercadoria! Ela pode estar na rodas de conversa, na contação de histórias, no plantio de uma horta, em práticas que afirmam a criatividade e o fazer junto, em atividades que estão voltadas para o cuidado das pessoas, das sociedades e da natureza. Por isto alegram os corações, alimentam sonhos, desencadeiam utopias.

Bibliografia

- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org). O sentido da escola. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- BOFF, Leonardo. Saber cuidar: Ética do Humano, Compaixão pela Terra. Petrópolis, Vozes, 1999.
- CASTRO, L.R., GARCIA, C.A. e JOBIM e SOUZA, S. (orgs). Mapeamentos para a compreensão da Infância Contemporânea”. IN: Infância, Cinema e Sociedade”. Rio de Janeiro, Ravil, 1997.
- CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo, Cultrix, 2004.
- CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo, Ática, 2001.
- _____. “Vida e Obra”. In: ROUSSEAU, Jean Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. (apresentação, vida e obra de Marilena CHAUI) São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores)
- GRÜN, Mauro. “Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. IN: Educação e realidade, 19 (2)171-196, jul-dez, 1994.
- DIAS, Genebaldo F. Eco percepção. Um resumo didático dos desafios sócio-ambientais. São Paulo, Gaia, 2004.
- DELEUZE, Gilles. Espinosa, filosofia prática. São Paulo, Escuta, 2002.
- ESPINOSA, Baruch de. Ética. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- FREINET, Elise. O itinerário de Célestin Freinet. A livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1979.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- FOUCAULT. Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1987.
- 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 . As três ecologias. Campinas, Ed. Papyrus, 1990.
- GUIMARÃES, Daniela. “Educação de Corpo Inteiro”, 2008. Disponível em <http://www.redebrasil.tv.br/salto/>
- GUIMARÃES, M. (org.) Os Caminhos da Educação Ambiental: da forma a ação. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- GRÜN, Mauro. “Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. IN: Educação e realidade, 19 (2)171-196, jul-dez, 1994.
- GRÜN, Mauro. A Outridade da Natureza na Educação Ambiental. ANPEd, GT 22, 2003.
- LEITE, Maria Isabel e OSTETO, Luciana. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. São Paulo, Papyrus, 2004.
- LEFF, Enrique. Epistemologia Ambiental. São Paulo, Cortês, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B. O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política. 2ª edição. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2002, a.
- 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.
- MORIN, Edgard. Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa, Instituto Piaget, 1990.
- ORR, David. “Escolas para o Século XXI”. In Revista da TAPS/ Associação Brasileira de Tecnologias Alternativas e Promoção da Saúde, nº 16. São Paulo, TAPS, 1995.
- PASOLINI, Pier Paolo. Os Jovens Infelizes: antologias de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PEREIRA, Rita Ribes. Nossos comerciais por favor! Infância, televisão e publicidade. Tese (Doutorado em educação). PUC-Rio, Departamento de Educação. Rio de Janeiro: 2003.

PROFICE, Christiana. Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos. Tese de Doutorado, Programa de Psicologia Social da UFRN, 2010.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

TIRIBA, Léa. "Crianças, natureza e educação infantil". Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

TIRIBA, L. . Reinventando relações entre Seres Humanos e Natureza nos Espaços de Educação Infantil. In: Soraia Silva de Mello; Rachel Trajber. (Org.). Vamos Cuidar do Brasil - Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola. 1 ed. Brasília: MEC, 2007, v. , p. 219-228.

TIRIBA, L. . Diálogos entre pedagogia e arquitetura. Revista Presença Pedagógica, p. 29 - 36, 05 set. 2008.

TUIAVII. "O Papalagui". RJ, Marco Zero, 1986.

YYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. RJ, Martins Fontes, 1989.

Sugestão Livros

BARROS, Manoel. Memórias Inventadas. A Infância. São Paulo, Planeta, 2006

CARVALHO, Isabel C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo, Cortez, 2004.

DIAS, Genebaldo. A educação Ambiental: Princípios e Práticas. São Paulo, Gaia, 2004

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996

LEGAN, Lucia. A escola Sustentável. São Paulo: Imprensa Oficial; Pirenópolis, GO: Ecocentro IPEC, 2007 Pedagogia da autonomia – Paulo Freire

Sugestão de Filmes

A ilha das flores – Direção de Jorge Furtado -

<http://www.portacurtas.com.br/download.asp>

A história das coisas – Direção de Ennie Leonard <http://sununga.com.br/HDC/?topico=display>

Criança, a alma do negócio – Direção de Estela Renner
<http://criancas.uol.com.br/ultnot/multi/2009/02/26/04023964D8A17326.jhtm?crianca-a-alma-do-negocio-04023964D8A17326>

Vídeos - Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental do Ministério do Meio Ambiente <http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=127>

Sugestão de Sites

Ver Estado do Mundo, 2010: estado do consumo e o consumo sustentável
http://www.worldwatch.org.br/estado_2010.pdf; Acessado em 14/07/2010

MEC/SECAD Coordenação de Educação Ambiental

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816

MEC/SECAD – I Conferência de Educação Escolar Indígena

<http://coneei.mec.gov.br/>

O que fazer para proteger nossas crianças do consumismo. Disponível em:
<http://www.criancaeconsumo.org.br/e-book1.pdf>

Redução, reaproveitamento e reciclagem do lixo - <http://www.recicloteca.org.br> Criação de hortas escolares <http://www.hortaviva.com.br/>