

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INFÂNCIA E IMAGINAÇÃO – UMA CONTRIBUIÇÃO ECOLOGISTA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

Valdo Barcelos¹

RESUMO: A idéia aqui apresentada parte do princípio de que o trabalho com as questões ecológicas na escola não exige uma parada, uma interrupção nas atividades pedagógicas cotidianas. Ao contrário, o grande desafio para nós educadores e educadoras é criar condições didáticas, metodológicas e pedagógicas que consigam contemplar os complexos temas da ecologia nos diferentes momentos e conteúdos que formam o território de acontecimento do ensino e da aprendizagem que é a escola. O que a escola, e o processo educativo em geral devem incentivar, é que as crianças cresçam integradas à sociedade e não submetidas a ela. Essa simples mudança de pensamento - e de compreensão sobre o papel da escola - é capaz de inverter a lógica utilitarista e competitiva da qual nosso processo educativo escolar é refém. O que espera-se da escola é que contribua para que as crianças cresçam na vivência de valores e não apenas na sua aceitação e/ou aprendizagem, até porque não se ensinam valores. Há que vivê-los e, de preferência, em comunidade. É esse viver em comunidade que poderá fazer da criança um ser integrante, integrado e construtor de um mundo ecologicamente mais justo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Solidariedade; Professores - Formação.

ABSTRACT: The idea presented in this study, is based on the concept that subjects related to ecological issues worked at school do not require an interruption of the daily pedagogical activities. On the contrary, the greatest challenge for us who are teachers is to generate didactic, methodological and pedagogic conditions, which permit a look at complex ecological themes in different moments, and different subjects that constitute the field where teaching and learning take place which is the school. School and the general educational process must stimulate the children so they can grow integrated to the society and not subjected to it. That change on the way of thinking as well as understanding the school roles, can reverse the utilitarian and competitive ratiocination, which our school educational process is hostage of. We expect that the school contribute so the children can grow experiencing values and not only accepting or learning them because they cannot be taught. Values must be experienced, preferably on the community. That experience is what will make the child a complete being, integrated and able to create a much more ecologically fair world.

KEY WORDS: Environmental education; Solidarity; Teacher - Formation

¹ Prof. Dr. Adjunto do Departamento de Administração Escolar-GEPEIS-CE-UFSM; Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: vbarcelos@terra.com.br

1 Criança como aquarela....

E ali logo em frente,
A esperar pela gente
O futuro está.

E o futuro é uma astronave,

Que tentamos pilotar.

Não tem tempo nem piedade,

Nem tem hora de chegar.

Sem pedir licença,

Muda nossa vida depois convida

A rir ou chorar.

Nessa estrada não nos cabe

Conhecer ou ver o que virá.

O fim dela ninguém sabe

Bem ao certo onde vai dar.

Vamos todos numa linda passarela

De uma aquarela que um dia enfim,

Descolorirá...

(Fragmento da música Aquarela, de Antonio Pecci Filho - TOQUINHO)

Com muita freqüência cometemos o grave equívoco de olhar para as crianças e sempre pensarmos nelas como algo para o futuro. Vemos nelas sempre um mais além. Nunca um aqui e um agora.

Nós brasileiros e brasileiras temos até um ditado popular que diz: “as crianças são o futuro do Brasil”. Me criei ouvindo essa expressão. Isto é reproduzido tanto pelo senso comum como por pessoas que pertencem ao ambiente acadêmico. Essa ingênua e corriqueira expressão pode, sem dúvida, se diluir na cultura e em nosso cotidiano sem causar grandes efeitos. Porém, se transportarmos esta idéia para as relações que envolvem o processo educativo em geral e para a educação ambiental em particular, as implicações da mesma podem ser muito graves.

Uma das primeiras implicações decorrentes dessa idéia é a de que deveremos adequar o processo educativo e, conseqüentemente, nossas escolas àquilo que denominados de futuro. Aqui reside, no meu entendimento, um dos principais equívocos desta proposição. O equívoco é o seguinte: acreditar que seremos capazes de fazer esta adequação. O pensador chileno Humberto Maturana (2002, p.09), ao comentar a impossibilidade e/ou as armadilhas dessa idéia, alerta para a inviabilidade da mesma em função de três pontos básicos que seriam:

O fato de não sabermos, por exemplo, como será a vida durante ou nos próximos séculos. Mas se é o presente que nos preocupa, o qual de alguma maneira não é satisfatório, de modo que a educação está em crise, podemos pensar um futuro definido desde esse presente

- como uma continuação dele? Se o presente que vivemos surgiu de nosso modo de pensar e sentir e não gostamos dele, podemos aceitar um futuro que surge desse mesmo modo de pensar e sentir?
- Os seres humanos constroem o mundo no seu processo de viver, de existir. Assim sendo, como especificar um mundo futuro que não nos pertencerá na medida em que não será por nós construído, instituído? Este mundo do futuro será feito não por nós mas sim por eles e elas: as crianças do presente. Por acaso queremos tirar deles e delas essa responsabilidade e fazermos nós o mundo que eles farão e viverão especificando-o desde agora? Se quisermos formar nossos filhos e filhas para que eles(as) façam, no futuro, um mundo que nós especificamos neste momento, onde ficam eles e elas?
- Os seres humanos vivem no presente. O futuro é uma decorrência do modo de ser/estar no aqui e no agora. Ou seja: no presente.

É partindo desta reflexão que, a intenção de “preparar” nossos(as) filhos(as) ou de nossos(as) educandos e educandas para a vida, negando-lhes o viver presente é, nada mais nada menos que, privar-lhes o direito a algo que só a eles pertence: o direito de ser criança. De viver o seu presente. Enfim, o direito a infância. Quanto a isto temos que ser radicais. Se existe alguma intolerância possível deve, essa, ser com a negação da infância. Quanto a isso não há o que tergiversar: **Infância Já**. Proponho a seguir a seguinte máxima: **não basta ser criança, há que ter infância**.

Uma das principais conseqüências da idéia de pensar as crianças como um projeto para o futuro é a construção de seres alienados de si, na medida em que vivem um tempo que não é o seu tempo, mas, sim, um tempo imposto a eles(as) por outrem – pais, professores(as), governantes. Enfim, por pessoas ou instituições que as levam a buscar a construção de suas identidades em um “fora existencial”. Esta busca de identidades fora de si levará, inevitavelmente, a um viver distante de si mesmo ou mesma pois, será um viver movido e condicionado por um querer/decidir do(a) outro(a). Que podem ser os pais ou os(as) educadores(as). Quando não ambos.

Somando-se a isso está o curioso fato de que nos acostumamos a ouvir que a educação está em crise. Se assim pensamos é porque não estamos concordando com o que está acontecendo com a educação no presente. Mas então, como pensar um futuro a partir deste presente que estamos vivenciando e que foi, por nós construído/instituído?

A esta fundamental e instigante pergunta Maturana (2002, p.09) responde com outra: “Se o presente que vivemos surgiu de nosso modo de pensar e sentir e não gostamos dele, podemos aceitar um futuro que surge deste mesmo modo de pensar e sentir”? Eu acrescentaria a essa indagação uma outra, relacionada a formação dos futuros educadores e educadoras: como nós, com nossas representações e conceitos científicos, poderemos construir uma outra forma de trabalhar em educação que não essa que até então conhecemos e da qual somos “vítimas”? Como trabalhar com as questões

ambientais na escola tendo como ponto de partida as práticas e representações educativas pouco ecológicas que até hoje nos orientaram?

O autor continua sua reflexão com outra pergunta inquietante e, ao meu ver da maior pertinência se queremos, realmente, repensar alguns dos pressupostos epistemológicos e as representações que orientaram nossas práticas educativas na modernidade que por ora se esgota ou se esgotou.

Nós, os seres humanos, fazemos o mundo que vivemos em nosso viver. Ele surge conosco. Então, como poderíamos especificar um futuro que não nos pertencerá porque será feito no viver de nossos filhos e filhas e não por nós mesmos? Por acaso queremos tirar deles essa responsabilidade e fazermos o mundo que eles farão e viverão especificando-o desde agora? (Maturana, 2000, p.10).

Frente o que nos coloca acima Maturana, alguns questionamentos são imediatos e fundamentais. Por exemplo: que ações/atitudes seriam resultantes deste cenário? Mais ainda, quais conhecimentos e/ou saberes deveriam compor o repertório de educadores e educadoras para dar conta, minimamente, das questões de nossa época? Quais as exigências colocadas para o desenvolvimento do que Lüdke (2001, p.07) denomina de “prática docente efetiva” no cotidiano escolar?

Acredito ser fundamental nos acerrar do conjunto de saberes e conhecimentos que cada professor(a) mobiliza no exercício de sua prática pedagógica cotidiana. Estaríamos, com isso, levando em consideração o que defende Tardif (2002, p.16) ao afirmar que os saberes de um professor decorrem de “uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”.

Há, também, que refletir sobre qual papel estamos reservando para nossos filhos e filhas, educandos e educandas se nos julgamos no direito de lhes determinar a forma, a cor, o tamanho e até mesmo o(s) significado(s) que as coisas deverão ter para eles e elas no futuro? Resposta simples: eles não têm papel algum neste modo de pensar/agir educacional.

Tal situação leva a uma prática educativa que segundo Perrenoud (1997) não contempla o mais importante na relação de ensino/aprendizagem: o respeito e o cuidado no trato com as diferenças do(as) educandos(as). Não os escuta e quando o faz não consegue sequer entender suas inquietações. Uma das tantas provas disto é que raramente somos capazes de responder as suas perguntas mais simples. Com muita frequência somos “derrotados” por aquilo que Freire (1997) denominou de curiosidade ingênua das crianças. São perguntas banais como:

O que vou ser quando crescer?

Você estará sempre junto comigo?

Ou então: Vou ser FELIZ????

Duvido que algum pai ou mãe não tenha ouvido pelo menos uma vez essas perguntas ou, pelo menos, uma delas. Duvido, também, que tenha conseguido dar uma resposta satisfatória. Não preciso de prova melhor que essa para demonstrar a falácia de nossa proposta de educação baseada na ingenuidade de acreditar que o futuro pode ser previsto. Previsão decorrente de uma idéia de mundo onde passado, presente e futuro são decorrências de um processo linear.

Me arrisco a dizer que talvez essa crença na capacidade de previsão do futuro tenha sido o maior equívoco cometido pelo pensamento iluminista moderno, que hoje se exaure em seus pressupostos. Uma visão que não se contentando com a representação de domínio total sobre a “natureza” julgou ser também capaz de conhecer o presente pelo simples fato de nele estar vivendo. Como muito bem alerta Morin (1999) a grande dificuldade de pensar o futuro está na nossa incapacidade de entender o presente.

2 Criança /semente /criança

Uma criança que cresce no respeito por si mesma pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar. (Maturana, 2002, p.12).

Mas então qual é a tarefa da educação nesta linda aquarela que é a vida? Que educação queremos e para que queremos educação/educar? Mais que isso: como fica a antiga – porém pertinente – pergunta: Quem educará os educadores e educadoras para esse mundo que virá? Eu acrescentaria ainda: como serão educados esses e essas profissionais?

Novamente vou me valer de ditos/expressões populares. Ouvimos com freqüência que a escola deve preparar as crianças para “vencerem na vida” ou para “subirem na vida”. Duvido que algum ou alguma de nós ainda não tenha ouvido isto de algum pai/mãe, amigo/amiga, vizinho/vizinha e, até de educadores(as)!!!

Assim como a palavra competição não rima com educação, embora formem uma rima pobre, as palavras vencer/subir não rimam com felicidade, nem na vida nem na classificação léxica. Sempre que competimos - ou que a competir somos levados - estamos aceitando as regras desta competição e uma regra básica, entre competidores(as), é que ninguém compete para perder. A competição traz em si a anulação do outro. A derrota do outro. Fica muito difícil pensar um mundo solidário, fraterno e mais justo social e ecologicamente, onde a competição seja tomada como um princípio educativo. Se o processo educativo ocupa um papel importante na vida de homens e mulheres – e estou certo que ocupa – ele precisa apoiar-se na solidariedade, no amor e na ecologia e não na disputa que, muito facilmente, nos levará ao desprezo pelo outro(a). Há que pensar em construir coisas não apenas úteis mas, também, belas.

Existe uma lenda pigméia, segundo a qual, ao andar pela floresta, um menino encontrou um pássaro de canto extremamente melodioso e levou-o para sua casa. O pai do menino, não vendo motivos para gastar com alimento para o pássaro, por mais belo que fosse seu canto, mata-o. A antiga lenda conta que ao matar o pássaro o pai do menino matou também a música e com essa matou-se a si próprio. Essa fábula ilustra muito bem a forma utilitarista como em geral nos comportamos em relação as coisas. Nossa sociedade – em especial a modernidade que se esgota - fez opções que a levaram mais para a razão que para a emoção; mais para a ciência que para a arte; mais para a guerra que para a paz; mais para o confronto que para o diálogo; mais para a prosa que para a poesia. Enfim, mais para regulação e o controle que para a liberdade e felicidade dos seres humanos. Como muito bem defende Boaventura Santos (2000), o conhecimento que prevaleceu foi o conhecimento-regulação em detrimento do conhecimento-emancipação. Em contraposição a essa visão o autor propõe um conhecimento que, ao contrário de discriminar, reconheça. A esse conhecimento ele dá o nome de solidariedade. Pois

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado. Sabemos nós hoje o que aconteceu às alternativas propostas pela teoria crítica moderna não nos podemos contentar com um pensamento de alternativa. Precisamos de um pensamento alternativo de alternativas. (Boaventura Santos, 2000, p.30).

Não devemos nos esquecer que a prática da solidariedade está vinculada, entre outros fatores, ao reconhecimento, à aceitação e à defesa do direito do outro ao exercício de seus desejos e vontades. Enfim, o direito à diferença. A construção de espaços de solidariedade – um pressuposto fundador do pensamento ecologista - está diretamente ligado à idéia de diversidade cultural que, por sua vez, é inseparável do exercício da tolerância.

Para o educador francês Pierre Calame (2001) “O primeiro conhecimento é o reconhecimento do outro”. Essa afirmação pode parecer banal ou, uma redundância diriam outros(as). No entanto, é o primeiro passo para começarmos a desconstruir um imaginário de violência e intolerância. Talvez uma semente para uma cultura da paz. Pierre Calame conta que no Líbano existe uma Associação que se chama “Jardim de saída”. Essa entidade tem uma missão importantíssima e, ao mesmo tempo, difícil: ela se ocupa da reintegração social de crianças que foram atingidas pela guerra ou por atos terroristas no seu país ou em países vizinhos. O mais certo seria dizer que essa instituição trata da reintegração dessas crianças com elas mesmas, num primeiro momento e, posteriormente, com as demais pessoas. São tão grandes os sofrimentos psíquicos porque passam algumas crianças que de nada adianta tratar seus ferimentos e dores físicas se, concomitantemente, não forem tratados seus corações e mentes.

O diretor dessa instituição, o Educador Albert Abi Azzar, além de dedicar-se ao trabalho de cuidado das crianças também dirige uma escola de formação de professores e professoras para trabalhar com crianças vítimas de violências decorrentes dos conflitos bélicos. Esse educador costuma

contar uma de suas atividades pedagógicas/educativas mais importantes e com a qual sempre inicia o trabalho educativo – eu diria (re)educativo – das crianças que chegam até sua

escola. Elas têm em média entre seis e oito anos de idade. Sabem qual a primeira atividade pedagógica: o professor coloca essas crianças dentro de um ônibus e sai com elas a passear pela cidade.

Em geral, as crianças que vivem nessas áreas de conflito raramente saem de casa. São verdadeiras prisioneiras em seus lares. Conta ele, que muitas delas não conhecem nada além dos limites do quarteirão da sua casa. Assim que, a primeira atividade educativa executada na escola, é dar uma pequena volta de ônibus pela cidade. Nas primeiras vezes que saem nem sequer dessem do ônibus. Apenas ficam na janela observando os prédios, os automóveis e, principalmente, olhando para as pessoas que circulam. Isso mesmo: são incentivadas a olhar bem para as pessoas que passam próximas das janelas do ônibus. Segundo ele, as crianças têm, assim, sua primeira aula sobre o conhecimento. É uma aula sobre como se pode conhecer o outro.

Com esse simples exercício as crianças aprendem duas lições fundamentais para uma cultura da paz. A primeira lição é que as outras pessoas são muito parecidas com elas. Apenas isso. Nada mais. A Segunda lição, e tão importante quanto a primeira, é que as outras pessoas não são, necessariamente, suas inimigas. Portanto, não há porque temê-las. Não há porque ter raiva delas. E nós que lição podemos tirar dessa história? Que a paz é algo muito complexo mas que, felizmente, pode ser construída com coisas simples. Muito simples. Porque não começar, então, olhando mais para as pessoas?

Esse pequeno exemplo vem reafirmar a aquilo que defende o pensador chileno Humberto Maturana (1995). Para ele as crianças não nascem amando muito menos odiando ninguém em particular. Elas são ensinadas a isto. Aprendem tão bem que se transformam em adultos capazes de destruírem a si, ao outro e, como podemos perceber nos tempos contemporâneos, até mesmo o planeta. Como vem nos advertindo, há tempos, o pensamento ecologista.

Uma das formas de reverter esta lógica perversa da competição e de degradação das relações ecológicas seria, segundo Maturana (2002), pensar formas e maneiras de convivência para as crianças onde lhes fosse incentivado um crescimento como seres humanos que respeitassem a si próprios, num primeiro momento e, em seguida, aos outros e outras.

Teríamos desta convivência solidária, e não competitiva, o embrião de uma conduta social e ecológica mais justa, contribuindo, assim, para ações de responsabilidade e liberdade na busca da autonomia na comunidade.

Como nós educadores e educadoras podemos contribuir para esta complexa construção?

Acredito que uma das formas de contribuímos, como educadores e educadoras, para a existência de seres humanos livres e responsáveis é aceitando-os como legítimos em seu estado de ser criança aqui e agora. Isto de forma alguma nos exime do papel de educadores(as). Ao contrário, nos remete a um “redesenhar” deste papel. Neste novo desenho o(a) professor(a) não mais deverá se pautar exclusivamente pelo resultado que poderá advir do processo educacional mas, sim, pela preocupação pelo acolhimento, pelo cuidado da criança em seu devir/ser. Com isto estaremos resolvendo a angustiante questão de se está ou não a criança aprendendo. Ela estará aprendendo sim e por uma razão muito simples: o que

está em jogo neste processo é o enriquecimento, a ampliação das condições das crianças para a reflexão e para a atuação concreta frente ao mundo e não na sua transformação em alguém diferente de seu ser. (Maturana, 2002). Uma transformação que via de regra se dá – ou é buscada pela escola – com a justificativa de que a criança deve crescer para ser útil à sociedade.

O que a escola, o processo educativo em geral e a educação ambiental em particular devem incentivar é que as crianças cresçam integradas à sociedade e não submetidas a ela. Essa simples mudança de pensamento - e de compreensão sobre o papel da escola - é capaz de inverter a lógica utilitarista e competitiva da qual nosso processo educativo escolar é refém.

O que espera-se da escola é que contribua para que as crianças cresçam na vivência de valores e não apenas na sua aceitação e/ou aprendizagem, até porque não se ensinam valores. Há que vivê-los e, de preferência, em comunidade. É esse viver em comunidade que faz da criança um ser integrante e construtor de mundos. Algo como aquilo que para Freire (1997, p.20) foi uma verdadeira causa de vida. Para esse educador

Mais que um ser no mundo, o ser humano se tornou presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha.

É a partir desta vivência de valores, em comunidade, que estaremos criando as possibilidades para uma vida adulta onde a solidariedade, a cooperação, a responsabilidade, a honestidade e a justiça não precisem ser o tempo todo lembradas. Não nos esqueçamos de que se necessitamos lembrar o tempo todo estes valores é porque, muito provavelmente, não os praticamos espontaneamente.

4 Infância, educação ambiental e imaginação: a “leitura” do riso

O poeta e ensaísta mexicano Octávio Paz (1914-1998) tem uma máxima da qual gosto muito. Diz ele que a infância é o tempo e o lugar da imaginação. A imaginação não está apenas dentro de nós. Ela é como que o espírito de um lugar e de um momento. Não se resume a potência pela qual vemos a realidade visível ou oculta. É o meio pelo qual o mundo se manifesta através do olhar daquele que olha. Assim que, se for um poeta que olha poderá brotar da “natureza” uma poesia; se for um economista, uma cifra; se for um general, uma estratégia de guerra; mas, se for uma criança...

Vou narrar um acontecimento recente que tem muito a ver com essa potência imaginativa do ser humano e que, tem seu lugar privilegiado na infância. Ao participar da última semana de conferências sobre os 13 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um menino de oito anos de idade pertencente a uma Organização Não Governamental (ONG) que cuida de meninos e

meninas de rua, me presenteou com uma verdadeira lição de sabedoria. Arriscaria dizer, sem demagogia, que foi uma das mais ricas experiências em minha formação como professor nos últimos tempos.

Para “quebrar o gelo”, coisa normal do início das palestras, pedi ao menino que lesse três frases que eu havia projetado na parede através de um retro-projetor. As frases eram:

HÁ QUE TER INFÂNCIA... ☺ ☺ ☺

INFÂNCIA...O TEMPO DA IMAGINAÇÃO... ☺ ☺ ☺

A CRIANÇA É... ☺ ☺ ☺

Como pode ser observado após cada frase eu coloquei desenhos que procuravam simbolizar o rosto de uma criança sorrindo, já que estávamos tratando delas. O menino após ler as duas primeiras frases passou para a última. Qual não foi minha surpresa – e de todos os presentes – quando o menino leu: A CRIANÇA É FELIZ.

A palavra FELIZ não estava escrita na frase. Nenhum dos presentes perguntados disse que ter feito aquela leitura. O menino fez. Acredito que qualquer comentário sobre esse fato seria um desrespeito nosso com a imaginação desse menino. Desse aprendiz. Talvez o que devêssemos fazer era nos recolher e pensar para quem está faltando imaginação. Se para as crianças ou para nós educadores e educadoras. Entretanto para isso seria bom que seguíssemos a sugestão de Jorge Larrosa (2002, p.24) quando ele, ao falar da necessidade de sentirmos a experiência, diz que isso exige um gesto de parada, de diminuição de nossos ritmos. Algo cada vez mais raro nos tempos atuais. Para ele essa parada para vivermos a experiência ecológica das coisas e “provar” o sentido daquilo que nos acontece requer

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar; demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A possibilidade de entendermos e de aprendermos com coisas tão simples e óbvias, como a leitura feita pelo menino na conferência, talvez ficasse um pouco mais acessível a nós adultos(as) e educadores(as) se fizéssemos de quando em vez esse exercício espiritual que nos propõe acima Larrosa. Da mesma forma em muito ajudaria a nossa formação como professores e professoras se parássemos de olhar para as crianças e vê-las como adultos em miniatura. Vou contar, a seguir, uma pequena história que ilustra de forma muito oportuna essa questão.

Contou-me uma amiga a seguinte história que, segundo ela é verdadeira. Aconteceu na Nicarágua. Chegada a hora do almoço a menina de quatro anos de idade estava sentada à mesa. Na sua frente, um

prato com a refeição. Ao invés de comer ela olhava para a comida com os olhos apertados, rangia os dentes e tinha os braços cruzados sobre o peito como duas varas de tão duros que estavam. Todos os presentes já tinham tentado convencê-la que devia comer porque estava na hora de ter fome. As mais disparatadas tentativas já tinham sido postas em prática e nada da menina sentir fome. Nada surtia efeito. Quando já estavam todos e todas desistindo, o pai resolveu fazer uma última e desesperada tentativa. Afinal, pai é sempre pai. Apelou não para sua autoridade paterna mas, sim, para seus dotes de educador amador. Resolveu recorrer às habilidades educativas e lúdicas que imaginava ter. Afinal era visto como um “paizão” pelos demais membros da família. Começa, então, a contar a seguinte história: “Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha um biquinho fechadinho, fechadinho, e a mamãezinha dizia: “Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha...mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho...” Então a menina descruza os braços, pega a colher e, quando todos pensavam maravilhados que o pai tinha conseguido seu intento, a menina faz uma cara de quem já está perdendo a paciência e diz: “Que passarinho de merdinha papaizinho”.

As histórias, assim como as anedotas, que são boas não precisam de explicação. São auto-explicativas. Essa pequena história penso que se enquadra nessa categoria. Mas como tenho ainda algum espaço me dou ao luxo de comentar um pouco sobre o que essa história me leva a pensar. Primeiro: como nós, adultos, temos a mania de tratar as crianças como se fossem idiotas. Como pequenos seres sem capacidade de pensar, decidir, escolher. Enfim, as tratamos como incapazes das mais elementares ações. Segundo: como desrespeitamos totalmente os tempos das crianças. Elas são compelidas, obrigadas às vezes, a se comportarem como adultos - alguns até pensam que elas são “adultos em miniatura”. Têm hora estabelecida, por nós, para tudo. Como diz a música de Elba Ramalho tem hora até “para visitar parente”. Terceiro: fizemos tudo isso com a maior das boas intenções. Afinal, as crianças são o futuro, certo? ERRADO. Crianças não são o futuro. Elas são o PRESENTE. Só existe um lugar e um tempo para ser criança: é aqui e agora. No futuro serão tudo o resto que a vida lhes reserva, menos criança. Por isso que criança não é futuro de nada. Criança é presente. Se forem respeitadas e amadas no presente serão, no futuro, adultos(as) capazes de respeitar e amar as outras crianças que nele viverem. Mais que isso: serão seres humanos predispostos a cuidar e respeitar as demais formas de existência nesse planeta. Assim que de uma prática educativa geral se estaria contribuindo com uma prática educativa em particular: a prática educativa em educação ambiental.

5 Cuidando da infância... cuidamos do planeta

Não é nenhum exagero dizer que vivemos em uma sociedade onde as crianças são as maiores e mais frequentes vítimas da intolerância e da violência. A intolerância é, talvez hoje, a maior causa da violência no mundo. São violências que vão desde guerras por motivos religiosos, ideológicos, políticos e econômicos até a violência cotidiana dos pais contra aqueles e aquelas que mais precisam de sua proteção e cuidado: seus filhos.

As pesquisas que buscam entender mais ecologicamente as origens da violência têm mostrado que o maior número de agressões contra as crianças são praticadas por pessoas de suas relações próximas. Leia-se pais e mães ou aqueles(as) que assumiram essas funções e convivem com elas. Esse tipo de violência ficou por muito tempo escondida pelos motivos mais variados. Vão desde o fato das vítimas serem facilmente silenciadas no convívio doméstico, até um certo descaso pela violência cotidiana. Descaso nosso como cidadão e cidadã e até das autoridades que viam nesse tipo de violação uma coisa menor. Pequena. A ser resolvida no âmbito da família. Sem dúvida que as agressões contra as crianças não se restringem ao espaço doméstico. Contudo, de nada ou de muito pouco valerá combatermos a violência da rua se essa criança voltar para casa e nela continuar sendo agredida.

A família é, por excelência e por primeiro, o local onde a criança se faz um ser social. Não por acaso a palavra ecologia queria dizer em suas origens o estudo da casa. Das relações entre as pessoas e os demais componentes do ambiente em que vivem. É na relação com os seus familiares que a criança adquire o respeito por si própria. Isso ocorre a partir do cuidado que recebe. Essa convivência no amor é que constrói o respeito por nós mesmos, sem o qual dificilmente conseguiremos respeitar o outro. É a vivência no cuidado de si que nos remeterá, quando adultos, ao cuidado com o outro. Um destes outros é o planeta-terra ou, se quisermos os demais componentes desse imenso armazém de coisas chamado universo. (Paz, 1994). Da mesma forma poderão ser nossos filhos(as) e/ou os filhos dos outros, ou seja: as crianças do, no e com o mundo.

O pensador chileno Humberto Maturana (2002) costuma dizer que uma criança que cresce no respeito por si mesma será capaz de aprender qualquer coisa e adquirir todas as habilidades e competências que desejar quando adulta. As crianças não nascem nem amando nem odiando ninguém. Elas vão amar ou odiar na mesma medida em que forem amadas ou odiadas. O mundo será mais ou menos violento quanto mais violenta for a infância de nossas crianças. Crianças não são meros forasteiros neste mundo. São como viajantes que chegam em nossa casa pela primeira vez – nesse planeta também. Há que tratá-las com amor para que aprendam a gostar dela. Tratá-las com amor é o melhor legado que poderemos lhes deixar. Como nos alerta Maturana (2002) valores não se ensina. Há que vivenciá-los. A escola é um dos territórios privilegiados para a vivência prática e simbólica de valores. Essa seria uma maneira de contribuirmos com uma prática educativa que comece a romper com a disciplinarização e hierarquização dos tempos e dos conteúdos no cotidiano escolar. Até porque como sugere Reigota (1995) “A educação ambiental não pode ser baseada pura e simplesmente na transmissão de técnicas e mesmo de conteúdos formais, até porque para isto já existe um bom número de disciplinas nos currículos escolares nos mais diferentes níveis do ensino formal”.

Ainda sobre esta questão é importante ressaltar o que Reigota (1994), coloca de forma bastante lúcida ao afirmar que o espaço da escola pode se constituir em um território privilegiado para a implementação da educação ambiental, desde que para tanto se dê oportunidade para a criatividade das crianças. Tal construção precisa levar em conta todas as disciplinas e/ou momentos do processo educativo, pois, nenhuma está mais autorizada que a outra para a realização da educação ambiental. Ao contrário do que às vezes,

apressadamente, acredita-se, a disciplina de ecologia ou de biologia não está mais autorizada que a história, a química, a física, a matemática, etc. para dar sua contribuição à viabilização da educação ambiental no cotidiano escolar.

A idéia aqui apresentada parte do princípio de que o trabalho com as questões ecológicas na escola não exige uma parada, uma interrupção nas atividades pedagógicas cotidianas. Ao contrário, o grande desafio, para nós educadores e educadoras, é criar condições didáticas, metodológicas e pedagógicas que consigam contemplar os complexos temas relacionados à ecologia. Da mesma forma há que contemplar os diferentes momentos e conteúdos que formam o território do ensino e da aprendizagem que é a escola.

Uma escola que tenha como seu principal objetivo promover e facilitar o desenvolvimento das(os) educandas e educandos vendo-os como seres humanos que respeitam e amam a si próprios e os outros e outras com consciência social e ecológica. É partindo dessa premissa que poderão agir com autonomia, solidariedade e liberdade no grupo e na sociedade planetária pós-moderna na qual estão inseridas.

Gostaria de, a partir da leitura deste texto e dessas vivências que aqui apresentei, iniciar uma reflexão sobre a relação entre as possíveis mensagens nele encontradas e a construção de alternativas de trabalho com educação ambiental no processo educativo escolar.

Sabemos que em educação as múltiplas dimensões do humano precisam ser visitadas e revisitadas permanentemente. Através deste visitar estaremos dando espaço para algo tão simples e profundo como o que nos ensinou Paulo Freire quando disse que “Conhecer, não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir.” (Freire, 1977, p.33).

Nosso agir educativo, além de uma formação profissional consistente, exige um envolvimento político e afetivo dos educadores e educadoras, sob pena de o transformarmos em apenas mais uma tarefa a ser cumprida. Em mais uma das tantas coisas úteis que acreditamos estar fazendo e depositando nas infinitas prateleiras empoeiradas desse imenso armazém de coisas inúteis em que pode se transformar nossa existência e esse belo e sofrido planeta-terra. Na educação em geral, e, na educação ambiental em particular, há que construir uma outra casa. E, como adverte Teixeira Coelho (1994), essa construção não deverá começar pelo telhado, mas sim, pelo alicerce. Algo como uma construção pedagógica que respeite a diversidade e os olhares de cada criança, adolescente. Enfim, que crie as condições para o surgimento de um espírito que se invente através da mediação que pode ser a escola. Pois num espírito que não se constrói, um olho não se forma levando a um mundo opaco em que “Os corpos vivos são antes vividos por esse mundo do que vivenciam esse mundo.” (Teixeira Coelho, 1994, p.109).

Uma escola que tenha como uma de suas principais preocupações pedagógicas, levar em conta a dimensão simbólica e as representações que alunos e alunas buscam elaborar a partir de suas realidades vividas. Essa seria uma gestão pedagógica próxima daquilo que Teves e Eizirik (1994) consideram condição essencial para a incorporação, pela escola, da complexidade do real e do mistério, indo além das fórmulas racionais mutiladoras da modernidade. Na opinião destas autoras tanto professores(as) quanto alunos(as) teriam a chance de redescobrir a alegria da construção de conhecimento através da aventura da

imaginação. Por outro lado, uma escola com tal preocupação estaria muito próxima de levar em consideração a contribuição do pensamento ecologista quando esse nos desafia a ampliar nossa representação do que é nossa casa. De casa como um lugar restrito, que habitamos com nossa pequena família, para uma casa planetária. Seria, essa, uma contribuição ecologista para a ampliação da idéia e da representação clássica e liberal de cidadania, para aquilo que Reigota (1999) denomina de cidadania planetária.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- BARCELOS, V.H.L. Educação ambiental e literatura: a contribuição das idéias de Octávio Paz. In: BARCELOS, V.H.L.; NOAL, F. (Orgs.) **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- _____. Ecologia e complexidade: desafios para educação no terceiro milênio. **Impulso**, Piracicaba, v.13, n.30, p.59-74, 2002.
- BOAVENTURA SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000. v.1.
- CALAME, P. **Missão possível: pensar o futuro do planeta**. Itajaí: Ed.UNIVALLI, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LARROSA, J. **Pedagogia PROFANA – Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.
- MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- MATURANA, H.; REZEPEKA, N. S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **A árvore do conhecimento**. Campinas: WORKSHOPY, 1987.
- _____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MORIN, E. **Terra pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- PAZ, O. **Obras completas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. v.III, IX, X.
- PERRENOUD, P. **Pédagogie différenciée: des intentions à l'action**. Paris: ESF, 1977.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA COELHO. O imaginário e a pedagogia do telhado. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar., 1994.
- REIGOTA, M. **Da floresta à escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo. Cortez, 1999.
- _____. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- TEVES, N.; EIZIRIK, M. F. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, Ano 14, n.61, jan./mar., 1994.