

As três ecologias da sala de aula

Ivan Fortunato*
Marta Bastos Catunda**

Resumo:

Neste trabalho, busca-se compreender o movimento ecosófico de Guattari como uma dinâmica relacional que interfere e/ou possibilita intervenções de ordem prática no ambiente do cotidiano escolar. Na situação atual, a sala de aula como lugar está repleta de conflitos que refletem o cotidiano escolar e explodem inesperadamente em atos impregnados de violência, física ou psicológica. Esses atos explosivos carregam uma força expressiva e contundente para uma ecologia das relações sociais. Trata-se de uma proposta inicial, cujo recorte recai sobre a sala de aula, que deveria ser *locus* favorável para compartilhar e propagar conhecimentos. Discute-se a influência que a mídia exerce na manutenção das barbáries e cotidianos e como escola está cada dia mais refém dessa situação. Busca-se o investimento na via transformadora da educação, que compreende a complexidade humana, e atua no nível político das relações. Em conclusão, há necessidade de se encontrar outra dinâmica relacional, sobretudo nos modos de pensar e agir; essa dinâmica que perpassa pela sala-de-aula, com outro movimento, aquele que permita exercitar uma ecosofia da educação.

Palavras-chave: Ecologia; Sala-de-aula; Ecosofia; Cotidiano escolar; Educação ambiental.

The three ecologies of the classroom

Abstract:

The current situation is fraught with conflicts in everyday school life that unexpectedly explode in acts impregnated with violence, physical or psychological. These explosive acts bear a power both forceful and expressive to the ecology of the social relationships. In this work, we seek to understand Guattari's ecosophic movement as a relational dynamic that interferes and/or provides practical assistance in daily school environment. This is an initial approach, whose focus is the classroom, which should be favorable *locus* for sharing and spreading knowledge. It discusses the influence that the media have on the maintenance of everyday barbarism and how school is increasingly hostage to this situation. It seeks investment towards transforming education, which encloses the human complexity, and serves on the political level of relations. In conclusion, there is need to find another relational dynamics, especially in the ways of thinking and acting; which dynamic that pervades the classroom with another move, that one that allows an exercise an ecosophy of education.

Keywords: Ecology; Classroom; Ecosophy; Everyday school life; Environmental education.

*Todos nós temos a responsabilidade de
agir de forma tal que os Direitos
Humanos se reafirmem em nossos
modos de pensar e em nossas atitudes
(CARTA DAS RESPONSABILIDADES
HUMANAS, 2007)*

Introdução

Modernização, novas tecnologias, sistemas de produção informatizados e todos os *gadgets*, incluindo o consumo, imprimem formas de sociabilidade ainda pouco compreendidas. O que se percebe nas relações sociais é uma fragmentação que promove e facilita um progressivo esfacelamento da

dimensão solidária. A educação dentro da sala de aula, sem se dar conta desta complexidade relacional (Guattari, 1992) e humana (Morin, 2007), atinge os educadores e educandos. As legislações e práticas educacionais não levam em consideração os conflitos que vem se vivenciando entre alunos, pais, professores e demais atores da educação: o que está legitimado em termos da lei de Diretrizes e Bases,

* Endereço eletrônico: ivanfrt@yahoo.com.br

** Endereço eletrônico: marta_catunda@hotmail.com

bem como os Parâmetros Nacionais, só evidencia a enorme distância entre os discursos norteadores e a vida escolar. Esses conflitos abundantes no cotidiano escolar explodem inesperadamente em atos impregnados de violência, física ou psicológica. Esses atos explosivos carregam uma força expressiva e contundente para uma ecologia das relações sociais.

Configuram-se vários extermínios, acelerando a velocidade das destruições. Daí, frente às catástrofes (naturais e antrópicas) que vem se multiplicando nesse século XXI, a ecosofia proposta por Felix Guatarri (2001) torna-se imperativa. É vital agir ecosoficamente diante dos desafios planetários da humanidade, especialmente naqueles gerados no cotidiano escolar, compreendendo a educação como um processo dinâmico de permanente transformação e construção humana. Se não há transformação não há educação.

Esta transformação deveria ser considerada não apenas como medida de combate da crise educacional (Ristoff, 2009) exatamente porque esta crise tem como base um sistema *crísico*¹ que foi legitimado distante da vida que se observa em cada escola. E quando falamos aqui em vida, estamos nos referindo àquilo que palpita ou ecoa dentro das salas de aula, seja da rede pública ou da rede particular de ensino, seja da educação infantil, básica ou superior. Uma medida cabível inicia-se na percepção de que, apesar de uma crise tão propalada, existem caminhos que se vertem em possibilidades de construção de relações muito distantes das geradas pela crise geral da educação.

Se o papel da crise é apontar a necessidade de refletir, o discurso sobre a crise deve ultrapassar sua própria constatação, sob pena de ser apenas um apelo sem eco, sem ressonância e, ao contrário, acabar por afirmar que não há saída; ou seja: imobilizar o próprio movimento *crísico*. Esta saída não é a solução ou a utopia, mas aquilo que é vital para a existência em seu devir, que é primeiro continuar vivo existindo.

Nessa direção, a dinâmica destrutiva requer, como contraponto, um processo sutil de sensibilização sobre os diversos extermínios que rondam a vida escolar. Processo que atua no nível mental, relacional e da própria natureza como ambiente e lugar de estar (Catunda, 2007). Ambiental no sentido definido por Reigota, que não diz respeito somente aos aspectos da natureza, mas ao “lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação” (Reigota, 1995, p. 14). Ou seja, há que se considerar a ambiência mental e relacional das quais não podemos nos desvencilhar, onde quer que

estejamos. Daí a importância da compreensão que leve desde início a uma permanente elaboração relacional, entendendo este esforço como um movimento constante entre o aqui com o todo planetário.

Neste trabalho² buscamos compreender o movimento ecosófico (Guattari, 2001; 1992) como uma dinâmica relacional que interfere e/ou possibilita intervenções de ordem prática no ambiente do cotidiano escolar. Trata-se de uma proposta inicial, cujo recorte recai sobre a sala de aula, que deveria ser *lócus* favorável para compartilhar e propagar conhecimentos.

Há em nós uma inquietação latente sobre o ambiente escolar que grita por socorro. Na tentativa de expressar esses clamores e sem desconsiderar a dimensão social (que também será movimentada pela dinâmica ecosófica), concentramo-nos aqui na ecologia ambiental que, no cotidiano escolar, tem a sala de aula como espaço predominante de relações e vivências.

Toda dia escola e todo dia TV e violência

[o] processo identificatório tem nas crianças os seus melhores agentes. De fato, as observações sociopatológicas tem localizado, na infância, uma facilidade toda especial para imitar os comportamentos e as atitudes vistos no vídeo, como se a representação televisiva da presença física desencadeasse a representação televisiva da presença real. (Sodré, 1987, p. 51)

A comunicação das questões ambientais no plano relacional é variável (Fortunato Neto; Fortunato, 2009). Essa variação flutua entre o menor grau de sensibilização, que é a simples verbalização sobre os problemas ambientais, e o maior grau de sensibilização, que é agir localmente ou localizadamente em prol de um reflexo global. Mas, também não se limita apenas a essa diferenciação de graus ou níveis de sensibilização, porque a ecologia mental é permeada por apelos diversos e recorrentes no seu cotidiano, sejam os das necessidades de bens de consumo essenciais a sobrevivência, sejam os do consumo estético, até à estética da violência (Marcondes, 1996).

Todo dia é dia de aula na escola e TV em casa. Uma concorrência desleal para educadores e educandos. Os apelos mediáticos são uma voz imperativa que polui todos os espaços, dos *outdoors* às telas, em todos os ambientes, se impondo à nossa

percepção direta com um bombardeio de imagens e sons, promovendo uma verdadeira vertigem de estímulos. O veneno contra a vida não está só nos alimentos carregados de agrotóxicos, modificados transgenicamente, mas também imbuído nas atitudes relacionais mediatizadas.

Os meios de comunicação (*media*), diferentemente da escola, são controlados não por uma lógica de Estado que precisa manter a ordem³, mas por uma lógica de mercado. Assim, o que é ofertado pela mídia deve sempre agradar ao público e o que é veiculado, explica Marcondes Filho (2002), configura-se como uma arma que atua de forma velada contra a própria sociedade.

Arma no sentido figurado, qual seja, os efeitos de câmera e sons, ampliados pelo álibi da liberdade de imprensa, que poderia e deveria envolver um debate mais consistente por parte da sociedade que está refém desse tipo de violência, mas, segue apenas (e cada vez mais) veiculando somente barbáries. Segundo Trivinho (1995), a ausência de categorias conceituais no senso comum para lidar com a “indiferença cotidiana das massas” pode estar contribuindo para a ampliação desse tipo de violência mais sutil no dia a dia.

A violência tem uma marca perversa que nos agora é posta a nu. Conforme explica Trivinho (1995), esse movimento decorre do insucesso das ideologias e da impregnação dos sistemas político e econômico, que são destruidores de ambientes, ecossistemas inteiros, por exemplo, como é caso entre nós, das transposições das bacias hidrográficas, colocando em risco a necessidade vital de água. Estas ideologias convivem com as mais diversas crises sem solução, que costumam fazer ouvidos moucos aos apelos da vida, seja no plano das relações sociais, seja no plano mental e subjetivo e da própria destruição ambiental.

A violência é diariamente banalizada nos meios de comunicação. No fluxo contínuo do cotidiano desses meios há só morte, sangue e guerras ininterruptas. Aqueles que cometem a violência têm notoriedade pública em termos comunicacionais muito maior do que professoras e professores que estão na via oposta, nas salas de aula promovendo a vida e vivenciando a educação de crianças, jovens e adultos. Todo dia, o assunto principal é a violência cometida e praticada. Há com isso uma espécie de promoção da violência como um problema insolúvel, impossível de ser combatido, ou que deve ser combatido com mais violência.

E é nesta lógica do medo promovido permanentemente pelos profetas da violência como

espetáculo (programas de TV sobre crimes, jornais televisivos, etc.) que se alicerçam as medidas de policiamento ostensivo de escolas e favelas como única medida possível de combate à violência. E gera-se um outro problema: a legitimação a qualquer custo da violência do policial contra o cidadão. A escola está cada dia mais refém dessa situação.

Educação ambiental e ecologia à margem

*A novidade que tem no Brejo da Cruz
É a criançada se alimentar de luz
Alucinados meninos ficando azuis e
desencarnando
Lá no Brejo da Cruz
Eletrizados cruzam os Céus do Brasil⁴*

A ecologia está entre nós. Está o tempo todo, também, no cotidiano escolar. Ecologia não é só assunto da biologia, como também não é apenas um eixo transversal pairando sobre as normas curriculares como um enigma ou agouro para o amanhã. A ecologia é agora, está em nós o tempo todo ‘entre os meios’ do ambiente escolar; é um movimento pantemporâneo. Este conceito, trazido por Rocha (2009), introduz uma outra noção de tempo não cronológico que abarca todas as dimensões temporais da humanidade.

Aqui utilizamos essa noção de tempo, que não tem flecha ou direção, mas é um tempo polimorfo. Podemos compreender o pantemporâneo na pluralidade dos meios ambientais, meios que, com suas próprias temporalidades, estão presentes nas relações sociais e subjetivas, *ondequando* se ambientam estas relações, com um tempo total que abarca infinitas durações, sinalizadas pela cultura e pela produção de significados e sentido, presentes nas mais diversas formas de expressão artísticas (entre outras), que saltam das subjetividades (Oliveira, 2008).

Referimos e queremos refletir a pantemporaneidade como um tempo sem demarcação, que palpita e que flui, independente das estruturas sistematizadoras instituídas, e suas formalizações e se constitui, ou pode vir a se constituir, num aliado *aquiagora* para uma ecosofia da vida escolar cotidiana.

Há, portanto, na complexidade do ser humano (inclusive na dimensão tempo) uma ecosofia a ser alcançada. Essa dinâmica pode (deveria, pelo menos) encontrar na sala de aula da educação escolar importante aliada na reformulação do modo de pensar; reformulação que irá revolucionar também o

modo de agir.

Nessa direção, existe um desafio educacional que aponta para um investimento na articulação das subjetividades. Essa articulação deve ser voltada para uma ampliação das linhas de força relacionais com os diversos ambientes (redes de informação, práticas culturais, esportivas) que perpassam hoje pela sala de aula. Trata-se de uma educação que não é sustentada pela lógica de transmissão de saberes, mas de uma educação que abraça toda a complexidade cultural, imaginária, subjetiva que permeia as relações educativas.

Educação no sentido de “prover situações, ou experiências que estimulem a expressão potencial do homem e permitam a formação de sua consciência crítica e reflexiva” (Pelicioni, 2005, p. 140).

Do ponto de vista ecosófico, cada vez que reforçamos uma leitura convencional ou a ótica de um olhar universalizante sobre o cotidiano escolar (Alves; Oliveira, 2010), mais nos distanciamos da vida e da reflexão sobre a vida no/do cotidiano *ondequando* masceram transformações. Não é raro ouvir um educador clamando que ‘a educação não tem mais jeito’ – bordão, dentre outros, de uma infundável crise na educação, principalmente alicerçada por todo tipo de generalizações. Quando no ambiente não há mais energia para reflexão, generaliza-se.

Paulo Freire evidenciou a importância do pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica. De forma contundente e até insistente, a reflexão como um dinamismo deve fornecer energia: a práxis busca alimentar constantemente a vida educacional sob pena de ceder aos apelos sempre opressivos quando não examinados pela reflexão entre seus pares.

Como pensador brasileiro da educação, Paulo Freire indicou, sobretudo, esta postura crítica do educador, como uma espécie de respiração, que pensa e repensa, que não se deixa levar, seduzir, cooptar.

Uma atitude que se torna própria da vida ao indicar o permanente movimento que os indivíduos devem se envolver, não apenas com idéias (Freire, 1987), porque as ideias mudam com o tempo. Só a reflexão tem o papel de desconstruir generalizações grosseiras e opressoras. Desconstruir principalmente encontrando uma outra forma de visibilidade do social, do relacional, do subjetivo mental que não seja nem a mediática, nem a generalizante excludente, mas aquela que palpita nas salas de aula, onde ruminam cada dia outras possibilidades, *ondequando* se realizam os “processos de tessitura dos conhecimentos” (Alves; Oliveira 2010, p.15).

Nessa tessitura, encontram-se fatos

surpreendentes. São leituras de mundo que demonstram que aqueles

que vêm das margens trazem uma contribuição política e pedagógica de extrema importância [...] ao dar espaço à reflexão de si e de sua trajetória como cidadão, como cidadã, professor e professora, estudante mestrando/a e futuro pesquisador/a da educação os que vêm das margens, se redescobrem, se identificam como sujeitos políticos que enfrentam os mais diversos preconceitos e privilégios de classe solidificados na sociedade brasileira. (Reigota, 2009, p.4)

Está, portanto, na reflexão de sua própria ação a revelação de um sujeito não oprimido nem opressor⁵, mas de um indivíduo escondido pelas amarras das instituições formais. Esse sujeito revelado é aquele que tem o papel de transformar. No nosso caso, transformar pela educação.

Mas a educação não acontece sem a adesão voluntária – do educador e do educando. E para essa adesão, não é suficiente que cada um amplie sua compreensão para a complexidade terrena e temporal que o envolve (Pelicioni, 2005). Ainda que importante, tal compreensão sem as ações políticas se esvazia. Eis a ecosofia de Guattari (2001): uma articulação política entre a ecologia subjetiva (mental), a ecologia social (ético-política) e a ecologia ambiental.

Essa articulação, na escola, poderá ser revelada pela Educação Ambiental, mas não aquela educação ambiental que propõe comportamentos determinados e compatíveis com a visão modernizante que polariza as relações ambientais como opostos homem/ natureza privilegiando ações exteriorizantes principalmente aquelas relacionados às práticas de plantio de árvores, redução do consumo de água no banho e separação do lixo – atos que são importantes, mas que encerram um fim em si mesmo. A Educação Ambiental como prática política, é a educação como práxis, que ruma cotidianamente seus diálogos, suas dúvidas conduzindo naturalmente ao processo reflexivo. O que transforma é exatamente essa fluência vital da realidade, que permite uma descoberta peculiar em cada escola e não os monólogos imperativos do sistema com suas palavras de ordem, apelos de toda sorte de generalizações sejam as normatizadoras, sejam mediáticas, ou da ordem do consumo, ou ainda dos interesses políticos partidários locais, o que temos observado como sendo

sempre movimentos opressivos que são estranhos a via única e sempre diversa que germina no/dos/com o dia a dia escolar.

A sala de aula como ambiente ecológico

A escola me parecia uma prisão, um castigo⁶...

Primeiro é preciso compreender a sala de aula como um ambiente. A sala de aula não deve ser apenas um espaço que contém paredes, lousa, carteiras, alunos e professor. Dependendo das condições deste ambiente, torna-se impossível estar, quanto mais estudar, e até mesmo aprender.

Assim, a sala de aula como ambiente se configura cada vez mais como um espaço insalubre. Essa insalubridade está, por exemplo, na ausência de preocupação com a acústica, e o professor vê-se obrigado a esgarçar suas cordas vocais enquanto os alunos confundem-se pela má propagação do som. Uma única conversa ao pé do ouvido, por exemplo, desmonta a ressonância dos verbos do aprender. Há, ainda, ‘incondições’ ergonômicas, atmosférica, e muitas outras que constituem a sala de aula como ambiente que não acolhe, mas repulsa. E se o ambiente que deveria permitir e possibilitar o aprendizado, o desenvolvimento e a promoção da cidadania é nefasto, como esperar da educação egressos que irão modificar o mundo? Modificar no sentido de frear esse estado *crísico*, cujos efeitos são visíveis nas relações permeadas pela perversidade, no ambiente que vem sendo devastado, e na perda da dimensão subjetiva. Felix Guattari (2001; 1982), com sua ecosofia, quer ir além; o autor chama a atenção para uma dimensão de ação entre meios da educação: relacional, subjetivo, ambiental. Uma espécie de pele social que nos permite tocar e reencantar o mundo.

Mas essa superfície de contato pulsante não é possível em uma sala-de-aula opressora, que, em alguns aspectos assemelha-se ao cárcere (ou não seria o recreio um ‘banho de sol’?). Há três décadas, Harper e colaboradores (1980) já indicavam as implicações de uma sala de aula totalitária. Implicações que reproduzimos na íntegra por revelar um aspecto que é antigo (para uma sociedade dita de tecnologia e rápidas transformações), mas ao mesmo tempo revela um fenômeno presente no cotidiano escolar⁷:

[...] a criança de seis anos é “parafusada” numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a

criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante 7 anos ou mais? Haverá melhor maneira de aprender a submissão? Isso penetra por músculos, sentidos, tripas, nervos e neurônios... Trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo. (Harper et al, 1980, p. 47)

Porque aprendemos não somente com a razão, mas também com a afetividade⁸, com corpo, e principalmente nas relações (que são racionais e afetivas), há que se pensar, então, em salas de aula ou até mesmo outros ambientes (por que não?) próprios para a aprendizagem, diferentes deste totalitarismo que ‘parafusa’. Dito de outra forma, a necessidade latente é a reterritorialização⁹ dos espaços relacionais do ambiente escolar, isto é, a (re)apropriação do espaço geográfico, qual seja, a *ecologia ambiental* do movimento ecosófico. Se a ecologia está entre os meios e pulsa (subjetivo, relacional e ambiental), ela [a ecologia] está presente neste movimento, na flexibilidade de apropriação dos espaços territoriais da sala de aula, e também dos demais espaços que a escola contém.

Viver a escola e seu ambiente é (re)apropriar-se desse ambiente, reconstituí-lo como lugar de novas possibilidades de acolhimento. Esta palavra acolhimento representa aquilo que a escola, como um lugar de estar e de exercitar a relação com o outro, vem perdendo com maior força – como indica a ampliação de fatos repletos de violência perversa no cotidiano escolar. E quando há acolhimento, o meio subjetivo de um [indivíduo] pode se unir, diluir, pertencer com os demais. Acolher como simbologia do “estar junto” (Alves, 2007) no cotidiano escolar.

Assim, a sala de aula que, em nome da ordem, tem sido o único possível para as relações de *aprenderensinar*¹⁰, também pode circular pela extensão da escola, não se limitando ao universo das carteiras e lousas. Há o pátio, território livre das amarras cadeiras/paredes que limitam os movimentos. Pode-se migrar, ainda, para a sombra de uma árvore e religar-se com a natureza, ou para uma rampa de acesso, ou para os corredores (local onde, ironicamente, não se pode correr), ou para os jardins e assim por diante, expandindo a noção de

‘*saladeaula=paredes+lousa+cadeiras*’ para um conceito de ‘ambiente de aprendizagem’, que não é, obviamente, um cercado de concreto restrito ao exercício cognitivo.

A flagrante violência dentro das salas de aula reflete a necessidade urgente de uma ecologia relacional que começa nos espaços destinados à educação: alunos c/alunos; alunos c/professores; alunos/pais; alunos/dirigentes; alunos c/pais; pais c/escola... há uma infinidade de interações sociais que criam laços ou provocam repulsas. Observa-se, no entanto, que a educação como está, tem suas relações ‘ossificadas’, ou seja, “reduzidas a sua mais pobre expressão” (Guattari, 2001, p.8). O que retira a vida das relações – por isso ossificadas – é a padronização dos comportamentos, que mecaniza os atos.

Em nome da ordem, a escola sustenta a prática de ensinar pelo transmitir saberes e de educar pela padronização das posturas. Nilda Alves (2003) chama atenção para esse modelo escolar, que ainda é vigente em muitos países ao redor do globo, cujos egressos raramente conseguem desvincular-se das imposições homogeneizantes desse absolutismo autoritário e alienante da *pedagogia da lousa*. Assim, quando os estudantes formados assumem posições no mercado de trabalho continuam operando sob a mesma lógica, conferida pela sedação das filas para entrar e sair da sala, do sinal que ora agonia (ao entrar), ora alivia (ao permitir sair), da disposição das carteiras como se a lousa e o professor fossem o norte. Sedados, não há necessidade de pensar, mas memorizar, não é preciso criar, mas reproduzir – reprodução, no caso, de uma lógica inundada pela perversidade.

A sala-de-aula não deve ser apenas aquela exclusivamente de lousas e carteiras, mas transformar-se no *locus* favorável para as relações educacionais. A ecosofia nos aponta outra dinâmica e atos políticos moleculares, pequenos, ínfimos como pólen. Inegavelmente, toda modificação na dimensão ambiental gera também movimento nas dimensões social e subjetiva, e assim, reciprocamente. Quando a postura educacional adotada é a percepção sensível deste movimento pulsante, a ecosofia apresenta-se, e o que era somente osso, pode adquirir vida.

A lição das gaivotas

A maior parte das gaivotas não se preocupa em aprender mais do que os simples fatos do vôo — como ir da costa à comida e voltar. Para a maioria, o importante não é voar, mas comer. Para esta gaivota, contudo, o

importante não era comer, mas voar. Antes de tudo o mais, Fernão Capelo Gaivota adorava voar. (Bach, 1988, pp. 14-15)

Finalmente, ao dissertar sobre a necessidade de uma educação ambiental que transforma pela modificação do local onde acontecem as relações, importante advertir (inclusive a nós autores) que esse processo não se dá sem turbulências e até embates. Porque assim como as gaivotas voam para se alimentar e para simplesmente voar, a escola não existe apenas para transmitir saberes, mas, como as gaivotas para auxiliar o pensamento a decolar.

A divisa da história de Fernão Capelo Gaivota em epígrafe é um estímulo. A Gaivota rebelde mostra que a opressão do sistema é tão forte que em diversos momentos nos reconduz ao ponto inerte da educação pela padronização. *Fernão baixou a cabeça, obediente* (Bach, 1988, p. 17). Mas seus desejos de mudança, de explorar o desconhecido e de aprender superaram as forças mantenedoras da ordem. *Não tardou muito que Fernão Gaivota voltasse a pairar no céu, sozinho, longínquo, esfomeado, feliz, aprendendo* (Bach, *idem*, p. 18).

Quando trazemos a ecologia da sala-de-aula como aliado à transformação necessária, não fechamos os olhos para os outros nós dessa rede complexa que é o cotidiano escolar. Paulo Freire (1980) nos lembra que a educação formal é apenas um subsistema de um sistema maior e que todos (subsistemas e sistema) estão em relações dinâmicas. Nesse emaranhado, Freire explica que a escola não é somente reflexo do sistema:

Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que, contra que. (Freire, 1980, apresentação).

A crise da escola (que se manifesta no cotidiano escolar pela violência perversa) é, como aponta Paulo Freire, também uma crise histórica, cuja origem e reflexos estão na sociedade como um todo, manifestos também pela perversidade nos atos que destroem a natureza, os indivíduos e as suas dinâmicas relações.

A proposta de se pensar a sala-de-aula como ambiente ecológico se renova todo dia. E a leitura da

ecosofia proposta por Guattari encontra na atualidade desafios ainda maiores dos que existiam na última década do século XX. Mas é justamente os esfacelamento da dimensão solidária que evidencia a necessidade de investimento na dimensão relacional o principal eixo de enfrentamento dentro do ambiente escolar. Ou seja, há sempre outra dinâmica relacional para ser buscada como importante aliada na reformulação das práticas pedagógicas, sobretudo nos modos de pensar e agir. Ações que ponham em movimento a vida escolar. Disse Freinet (1975, p. 52) “não se deve separar a escola da vida [...] a vida chama-a a si e impele-a para frente com um otimismo confiante”. Dentro da escola esta vida pulsa carregada de curiosidade.

Ao fim e ao cabo, retomamos a necessidade de se pensar na sala-de-aula como um ambiente que não deve estar exclusivamente restrita a um lugar de lousas e carteiras, porque é um importante e imprescindível território para o redimensionamento ambiental da sociedade. Redimensionamento que clama por vida.

Notas

- ¹ Críscico no sentido de que há crises generalizadas. Morin (1973) apresenta o homem críscico como parte do *homo complexus*.
- ² Apoiados pelo pensamento expresso de GUATTARI (2001), em especial no livro *As Três Ecologias*, esse artigo é resultado de uma série de seminários conduzidos no programa de pós-graduação em Educação da UNISO, entre março e junho de 2010, sob supervisão do Prof. Dr. Marcos Reigota.
- ³ Exemplos claros de manutenção da ordem na Escola são os currículos unificados e a bonificação em dinheiro para professores, gestores e funcionários de escolas que tenham ‘bom desempenho’ nas provas oficiais.
- ⁴ Trecho da música Brejo da Cruz de Chico Buarque de Holanda, 1984.
- ⁵ Conforme Paulo Freire (1987).
- ⁶ Trecho da narrativa produzida por uma aluna de pedagogia sobre a escola. Sob o pseudônimo de Maria do Carmo, a aluna relatou suas memórias sobre seu primeiro dia de aula.
- ⁷ Para nós autores, a transformação terá acontecido se, na década de 2040, nosso presente artigo for citado para ilustrar as barbáries da educação no início do século, e não para indicar que por muitas décadas o problema ainda persiste.
- ⁸ Ver Fortunato, I. *et all*, 2010.
- ⁹ No sentido proposto por Deleuze e Guattari, 1981.
- ¹⁰ Conforme Nilda Alves (2003). Para a autora, não é possível falar de processo de ensino-aprendizagem,

porque esse processo é indissociável. Ademais, aprender sempre vem antes de ensinar.

Referências

- ALVES, N. As múltiplas formas de narrar a escola. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 7, n.2, pp. 5-7, jul/dez, 2007.
- _____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, no. 23, 2003a.
- _____. Decifrando pergaminhos o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, pp.13-38.
- _____.; OLIVEIRA, I. B. Pesquisas em currículos através de imagens e narrativas de professoras. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, 2010.
- BACH, R. *A história de Fernão Capelo Gaivota*. Tradução de Antônio Ramos Rosa e Madalena Rosález. 88ª. ed. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1988.
- CARVALHO, D. *et all. Relações interinstitucionais na formação de professores*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Florianópolis, SC: FAPEU, 2009.
- CARTA DAS RESPONSABILIDADES HUMANAS: a aliança para um mundo responsável, plural e solidário. São Paulo: Instituto Agora em defesa do Leitor e da democracia, 2007. Disponível em <<http://interconexao.files.wordpress.com/2008/06/cartadasresponsabilidadeshumanas.pdf>>, acesso em 26 de dezembro de 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.
- CATUNDA, M. Educar e cultivar ambientes. In: NOAL, O. F.; BARCELOS, V. H. (orgs.) *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, pp. 231- 251.

FREINET, C. *As técnicas modernas da escola Freinet*. Tradução de Silva Letra. 4ª. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Apresentação. In: HARPER *et all. Cuidado, escola!:* desigualdade, domesticação e algumas saídas. 18ª. ed. São Paulo: editora Brasiliense, 1980.

FORTUNATO, I. ; TORQUATO, I. ; SILVA, M. C. R. S. *et all.* Afetividade na educação pelo pensamento complexo. *Varia Scientia*, no. 10, vol. 17, 2010 [no prelo].

FORTUNATO NETO, J.; FORTUNATO, I. Dicionário ambiental básico: um projeto para a educação ambiental. *Revista Educação Ambiental em Ação*, no. 30, ano VIII, 2009.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 11ª. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *Cuidado, escola!:* desigualdade, domesticação e algumas saídas. 18ª. ed. São Paulo: editora Brasiliense, 1980, p. 3.

MARCONDES FILHO, C. (org.) *Pensar Pulsar:* cultura comunicacional, tecnologias e velocidade. São Paulo, Edições: NTC, 1996.

_____. *A saga dos cães perdidos*. São Paulo: Haker, 2002.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 3ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *O paradigma perdido:* a natureza humana. 4. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1973.

OLIVEIRA, I. B. *Estudos do cotidiano e a educação*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2008.

PELICIONI, M. C. F. Educação Ambiental como Processo Político. IN: PHILIPPI JR., A.; ALVES, A. C. (orgs.) *Curso Interdisciplinar de Direito Ambiental*. Barueri, SP: Manole, 2005.

REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A política pedagógica dos que vem das margens. In: Educação e subalternidades contemporâneas; novas configurações? *32ª Reunião Anual da Anped*: Caxambu, 07 de outubro de 2009.

REIGOTA, M.; PRADO, B. H. S. (orgs.). *Educação ambiental: utopia e práxis*. São Paulo: Cortez, 2008.

RISTOFF, D. Prefácio. CARVALHO, D. *et all.* (orgs.). *Relações interinstitucionais na formação de professores*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Florianópolis, SC: FAPEU, 2009.

ROCHA, V. Nota previa. In: ROCHA, V. (org). *Artes e Pantemporaneidade*. São Paulo: Pantemporâneo, 2009, pp. 7-9.

SODRÉ, M. *Televisão e psicanálise*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

TRIVINHO, E. *Redes: Obliterações no fim do século*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 1998.

Sobre os autores:

Ivan Fortunato é pedagogo pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. Doutorando em Geografia, Organização do Espaço, pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro.

Marta Bastos Catunda possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1981) e mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1992), créditos em doutorado em Educação e Meio Ambiente pelo Instituto de Educação da UFMT, 1998/2001, onde atuou como técnica pesquisadora de Nível Superior de 1978/2009. Desenvolveu inúmeros projetos, programas culturais comunitários ligados a arte, música e ao meio ambiente. Atualmente é aluna do Programa de Doutorado em

Educação da UNISO, na Linha de Pesquisa Educação e Cotidiano Escolar cujo foco da tese é Educação Ambiental e Paisagem sonora. Bolsista Capes.