

NUTEIXOS NA EDUCAÇÃO

Helena Tapadinhas

Direcção Regional de Educação do Algarve

helena.tapadinhas@gmail.com

Abstract

Apresenta-se um caso de trabalho em rede para desenvolvimento de soluções originais visando a educação ambiental no Algarve: o projecto “Contos do Mago”. Contos do Mago constituiu uma iniciativa institucional que se propôs melhorar a capacidade de reflexão das escolas sobre a forma como se habita. Para o efeito explorou o imaginário usando contos de autor desenvolvidos em redor de uma mitologia de criação geológica da região com correspondência em espaços concretos de proximidade. Com base nos contos e percursos que os inspiraram, implementaram-se oficinas de formação de professores com vasta participação de instituições da comunidade regional. A formação integrou, além das sessões de conto e respectivos percursos, oficinas de criatividade. Nelas explorou-se o uso do imaginário para potenciar o envolvimento afectivo com o território e a curiosidade em conhecê-lo. E elaboraram-se métodos alternativos para construir novas pontes para conhecimento e compreensão das várias dimensões inscritas nos espaços do quotidiano.

Palavras – chave: Educação, Ambiente, Território, Criatividade, Conto

O Imaginário como porta de entrada para o estudo do território

É comumente aceite que o real é o que percebemos através dos sentidos e opõe-se ao imaginário. Mas será mesmo assim? Poderá um conto ajudar-nos a perceber os paradigmas que influenciam a nossa percepção da realidade? Poderá o imaginário ser uma chave para criar laços com o território, para compreender a forma como se habita?

Vejamos “O Caso do Oceano Remendado”, um dos Contos do Mago, Tapadinhas (2009):

Há muito tempo atrás, o local onde estamos agora, era o centro do Pangea, o continente único. Estava um calor insuportável.

Os animais reuniram-se e pediram ao Mago Zóico para fazer qualquer coisa, senão morreriam de calor. O Mago aproveitou a ocasião para experimentar fazer a maior magia que um mago geológico podia fazer: criar um oceano. Apesar de ter o Nuteixo, a sua âncora mágica, o risco era elevado e precisaria da ajuda de todos – mas quando o disse, já os animais se tinham ido embora, as tartarugas a pensar no biquíni, os iguanodontes a comprar protector solar.

Para fazer o oceano, o Mago teria de fracturar o Pangea, mas só ao centro, para criar um vale de rift que se encheria de água.

Sozinho, reviu as palavras mágicas e proferiu-as, ao mesmo tempo que desenhava oitos no ar. Mas, fosse porque o Nuteixo estava amuado ou porque o Grande Magma o quisesse impedir, num instante começou a fracturar-se todo o Pangea. Grandes blocos de continente afundavam-se rapidamente no mar. A continuar assim, o planeta ficaria a ser apenas água.

O Mago tentou tudo, dizer a magia de trás para a frente, oitos ao contrário... até que teve uma ideia: pediu ao Ornitogea de Olhos Quartzos que emitisse o chamamento geral, iria solicitar a ajuda de todos os animais do Reino Meso.

Aos corais pediu que remendassem o Pangea, multiplicando-se nas falhas indesejáveis; às amonites que retirassem a água acumulada dentro do Pangea; aos dinossáurios que fincassem os pés e aproximassem blocos fracturados, e assim por diante. Todos colaboraram, até as criaturas *bizaráticas* que viviam nos mais recônditos buracos da Montanha Hercínica. Trabalharam sem cessar, até que ao cabo de uns dias, o Pangea estava concertado. Não era exactamente o resultado que o Mago tinha idealizado, mas a verdade é que ali estava o Atlântico a estrebuchar, embalado pelos dinossáurios, que lhe cantavam a canção “A lua nasceu e cresceu no Além, mas também para ti desceu, meu bebé vai dormir, vai dormir e sonhar, que amanhã voltarás a brincar”.

“O Caso do Oceano Remendado” não aconteceu num sítio qualquer, aconteceu neste lugar, em Loulé. Há milhões de anos, aqui era um deserto, terra de xistos e grauvaques. Foi sobre eles que se formaram os calcários que se pisam agora, pela precipitação nas águas do “oceano remendado”. O que estamos então a fazer quando criamos um conto sobre estes acontecimentos? Estamos a efabular sobre o aparecimento de uma geografia concreta apoiados em teorias científicas reconhecidas. Poderá o imaginário ser uma chave para criar laços com o território, para compreender a forma como se habita? O sentido de pertença pode começar assim. Conta-se, percorre-se, pensa-se as rochas que pisamos agora, ouve-se dizer que foram criadas no fundo de um oceano que nasceu neste local. Quando? Como? Percorrem-se caminhos em redor de Loulé, observam-se as pedras calcárias dos muros, os solos e a que deram origem e os usos que eles permitiram, encontram-se fósseis de coral e amonites. Discute-se que não se encontraram até ao momento pegadas de dinossáurio, mas, diz alguém, há jazidas em rochas da mesma idade no concelho de Vila do Bispo, a ilustrar a dimensão regional dos acontecimentos. E se se verificar a transgressão marinha prevista, ficará tudo de novo sob as águas no futuro? Bem, o Mago já naquele tempo tinha grandes dificuldades para conseguir o resultado que pretendia com as suas magias. Nem tudo funcionava como ele queria e não sabe porquê. Na verdade ninguém sabe tudo, nem um Mago. A ignorância é uma dimensão essencial para compreender o que somos. O Mago especula e avança com várias hipóteses explicativas. Pode ser o Grande Magma, o feiticeiro do manto terrestre, que, com ele, trava

uma disputa pelo amor da Princesa do Gesso. Ou pode ser avaria do Nuteixo, que o deixou incapaz de dominar o tempo. O tempo é outra coisa que importa perceber para bem ler o mundo. O território é tempo? Poderá um conto ajudar-nos a desmontar o poder dos paradigmas instituídos na nossa percepção da realidade? E se as rochas ganhassem uma dimensão afectiva, se fossem guardiãs da memória? Elas até têm uma história mais longa e mais lenta do que a nossa. Metamorfoseiam-se, transforma-se, transformam a paisagem. E nós, também transformamos a paisagem? Que canções entoaram os canteiros dos muros calcários de Loulé? Basta encostar nelas o ouvido e.... Poderá o imaginário ser uma chave para criar laços com o território, para compreender a forma como se habita?

Pesem embora todas as matizes que têm vindo a ser introduzidas nos discursos produzidos em redor da criatividade, não parece que o seu eixo conceptual tenha sofrido alterações significativas. A ser assim, continuaria a poder definir-se a criatividade como a produção intencional de novidade com valor, Romo (1998). Nesta acepção pode-se afirmar que os apelos à criatividade têm sido uma constante na Educação Ambiental (EA) na escola. Com indução interna ou externa, proliferam os concursos de ideias e projectos ambientais. Com eles têm-se procurado novas vias para promover valores ambientais: redução, reutilização, reciclagem, conservação, preservação. Os resultados são evidentes. Proliferam slogans, personagens, textos, esculturas, campanhas. A criatividade ambiental tem andado “à solta” nas escolas. Podemos comparar a qualidade criativa dos resultados. Podemos criticar a preferência pelo slogan “a água é vida” em detrimento do outro que dizia “gastar água é uma seca”. A nosso ver, porém, a questão central é outra, e podemos formulá-la assim: por muito criativos que sejam, segundo todos os cânones da criatividade disponíveis, que há de ambientalmente educativo no slogan sobre a água ou na árvore de Natal feita com resíduos reutilizados que ganhou o concurso de ambiente?

A nosso ver a questão merece uma resposta profundamente ambígua: tudo e nada. Com efeito há muitos olhares possíveis sobre o mesmo objecto. Não basta a intenção do autor para que o publico seja capaz de extrair da obra a mensagem desejada. Poderíamos então aventar a hipótese de que boa parte do potencial da criatividade aplicada à prática da EA na escola possa estar nos processos. E que seja aí que a exploração das premissas, hipóteses e teorias associadas ao campo do ambiente tenha espaço para ser efectivamente compreendida. Mas como?

Na escola a criatividade procura-se para potenciar uma complementaridade clássica: ensino - aprendizagem. As pedagogias inovadoras é esse objectivo que servem: potenciar a capacidade do professor no ensino e a do aluno na aprendizagem de conteúdos. Mas o ambiente é um conteúdo?

O ambiente pode ser definido nesta proposta lapidar: o modo como se habita. Não um “meio”, um “contexto” ou sequer um “somatório de partes”, mas um todo em processo. Faz tão pouco sentido dissociar na ideia de ambiente meio e seres vivos, como dissociar na pessoa mente do corpo. Faz mais sentido pensar ambiente como conceito complexo que incorpora dimensões tão diversas como a clássica dialéctica entre o idealismo e o materialismo. Compreender estas dimensões corresponde a um investimento em educação. Claro que isso não é impossível de conseguir no processo que conduz á produção de uma árvore de natal com lixo reutilizado. Contudo, esse género de iniciativas como que aprisionou a prática da EA num conjunto de estereótipos instrumentais em prol de uma determinada ideia de higiene publica e de civismo. Uma deriva onde a criatividade que sobra nos soluções tem faltado na reflexão que lhes dá origem.

Ao contrário do que aconteceu na América do Sul, onde a EA incorporou uma forte componente de contra-cultura na oposição ao capitalismo, na Europa e na América ela assumiu uma linha de contra-conduta claramente reformista, Pepper (1996), Quer isto dizer que se considera ser possível resolver os desfasamentos detectados entre o ambiente existente e o ambiente idealizado com mudanças ao nível das atitudes e dos comportamentos. Ou seja, de algum modo a EA submete-se ao paradigma vigente. Daí o pragmatismo das práticas de EA implementadas.

No fundo esse pragmatismo parece resultar da conjugação de várias crenças de cariz ideológico, Pepper (1996), nomeadamente na capacidade instalada na ciência para produzir diagnósticos infalíveis e soluções à prova de erro. Essa dupla crença, na omnisciência da ciência e na bondade dos fins, como que tem funcionado como um salvo-conduto que dispensa quem dinamiza EA do domínio dos conteúdo das temáticas sobre as quais trabalha. Dessas lacunas de domínio, resulta também uma óbvia falha de capacidade crítica sobre as políticas, os métodos, as práticas de EA que têm sido empreendidas, e o seu consequente manejo criativo, Sternberg e Lubart (1997). Esse contexto gerou e tem perpetuado nas escolas um argumentário ambiental de grande inconsistência ecológica, mas que, invocado para justificar as propostas de mudança apresentadas aos alunos, quase ganhou contornos de doutrina. Quando é que se irá assumir que os “equilíbrios naturais” cujo “respeito” se promove na escola como justificação científica para boa parte das propostas ambientais são um mito ecológico, Pickett & all (1994)?

O refúgio em soluções criativas mas muito pouco educativas, como a metáfora do “equilíbrio da natureza” ou o slogan da “salvação do planeta”, é uma das estratégias que tem vindo a ser usada *ad-nausea* para colmatar as insuficiências argumentativas de quem faz EA. Mas quantos dos alunos do 1º ciclo que aderem à reciclagem de papel para “salvar o planeta” é que irão desenvolver a capacidade crítica necessária para entender que o que efectivamente tentam salvaguardar é o paradigma civilizacional da modernidade ocidental?

Essa compreensão é irrelevante em face do imperativo dos objectivos de política ambiental instituídos? Se é, porque se insiste na referência à educação e não se assume claramente que o que se pretende é instruir os alunos num conjunto de regras práticas tidas como socialmente importantes?

O “clima ambiental” instalado na esfera pública e banalizado pelos média, não permite criar espaço para desenvolver estas questões, pois como que aprisionou o discurso ambiental nos estereótipos da sua prática. O professor na sala não está imune ao efeito deste caldo cultural. Mesmo quando teve oportunidade de desenvolver um arsenal crítico razoável, ele tem dificuldade em bater-se com uma citação do último episódio do “Climat Tracker” do programa televisivo “Biosfera”, sobre as ameaças ao urso polar, visionado por algum aluno na tarde da véspera. A abordagem nas escolas das questões de base fundadoras da compreensão das dinâmicas ambientais, como que parece bloqueada pelo pragmatismo reformista instalado no *main stream*. Como escapar deste constrangimento?

Criado em 1998 para promover a EA através das expressões artísticas, cedo o Programa Regional de Educação Ambiental pela Arte (PREAA) tomou consciência dos condicionalismos que temos vindo a referir, DREAlg (2009). Os Contos do Mago, o seu 5º ciclo temático, foram pensados como tentativa de resposta a essas limitações, como um projecto para abordar a educação ambiental “fora da caixa” ideológica instalada (Tapadinhas, 2009). De algum modo, os “Contos do Mago” têm pretendido falar de Ambiente sem dar a entender que é de ambiente que se fala. É o caso da abordagem da “mudança” no “Caso do Oceano Remendado”.

A mudança constitui a grande constante do mundo e da vida (Shugart, 1998). Uma espécie de permanência em redor da qual se desenrolam todos os acontecimentos. Rápida ou lenta, aleatória ou intencional, a mudança está sempre a acontecer. Pode ser desencadeada por coisas tão prosaicas como a vontade dos animais do reino Meso se refrescarem e não terem onde. Algo semelhante aconteceu quando as pessoas de Loulé quiseram refrescar-se sem ter de ir à praia: fizeram-se piscinas municipais. Mas a mudança é emergente. Emergente é a propriedade de um sistema que gera padrões de alta complexidade a partir de interações simples. Activado o Nuteixo, desencadearam-se acontecimentos imprevistos. A imprevisibilidade é um corolário da mudança. O Mago Zóico não esperava que o Pangea se fracturasse tão rapidamente. O Presidente da Câmara de Loulé também não esperava que o nível dos freáticos que abastecia piscinas e outras banheiras baixasse tão rapidamente. De repente apareceram oceanos em crescimento onde antes havia continentes e barragens onde tínhamos vales agrícolas. O Mago tentou remendar as coisas convocando os dinossáurios para segurar os continentes à deriva. O Presidente da Câmara também convoca os munícipes para travar o esvaziamento dos freáticos e a proliferação de

barragens, pedindo-lhes que segurem a água. E cantamos canções enquanto esperamos refrescados por esses futuros. A mudança continua porque o tempo não pára.

O tempo poderia ser a outra dimensão de base para compreensão das dinâmicas ambientais, Fabar e Proops (1994), a enfatizar a partir do conto. Nas formações de professores dos Contos do Mago, o binómio tempo vs mudança é uma referência contínua nos percursos pedestres em redor dos locais onde decorre o quotidiano. Procuram-se e encontram-se sinais de ambos nas rochas, nos solos, nas plantas, nas casas. Sobre eles podemos reinventar o conto. Criar Magos Imobiliários, oceanos de laranjeiras, máquinas jurássicas escavando túneis do tempo nas pedreiras do Alto Parragil por onde nos podemos aventurar para descobrir que o futuro não está decidido. Nunca esteve. Do futuro pode-se dizer o que Agustina disse do amor: uma “espécie de inpenitência sagrada”. Não há como nos arrependermos dele. Nem precisamos de o antecipar como se fosse mera projecção do passado, determinado por uma bitola maniqueísta qualquer. No fundo, trata-se da crítica à ideia de que se fizermos as coisas certas, amanhã teremos os resultados que esperamos, porque no processo tudo é controlável. Não é bem assim. Por isso aprender a lidar imprevistos talvez seja mais educativo que aprender a funcionar com certezas.

Não falamos exactamente do imprevisto com que os professores Pedro e Ana se depararam quando saíram com os alunos das vedações da escola básica de Vale Judeu para procurar nos arredores sinais da passagem do Mago Zóico, e perceberam que nem eles nem elas sabiam como aliviar as bexigas por detrás das moitas, embora o episódio ilustre na perfeição como a realidade que habitamos influi na nossa interacção com o mundo. A verdade é que mesmo soltos no campo, os miúdos da nossa urbanidade estão tão aculturados à sanita que não concebem o chichi fora dessa infra-estrutura. Algo de semelhante se passa com ver o mundo, actividade natural, mas que parece ter deixado de ser possível de realizar fora dos centros de interpretação construídos para esse efeito. Inspirados no Caso do Oceano Remendado, os professores de Vale Judeu tentam contrariar essa deriva. Saem com os alunos a calcorrear os arrabaldes. Vão todos à caça de sinais dessas vicissitudes jurássicas. Todos sonham em dar de caras com um fóssil do iguanodonte inadvertidamente soterrado pelas derrocadas malucas que o amadorismo do Mago Zóico desencadeou. Não o vão encontrar, porém. Tudo em redor são calcários que resultaram da consolidação de sedimentos depositados durante milhões de anos no fundo do tal oceano que já aqui existiu. Reflectem nessa explicação para o insucesso da caçada sentados no poial exterior da nora mourisca entretanto desactivada. Sabiam que foram os árabes quem inventou estas noras? Para que servem? Já não servem, serviam para regar as hortas. E agora como se regam? Responde-se com uma visita à casinha do furo feita ao lado de onde o motor eléctrico acciona a bomba que retira ao freático a água que vai regar

as laranjas que se estão a apanhar e que depois serão enviadas para Lisboa. Ou seja, semeia-se mundo. Há outras formas de fazer chichi.

Concluindo, recapitulamos que pretendemos reflectir a dimensão ética na criatividade quando aplicada à educação ambiental.

Para o fazermos assumimos como premissa que a educação transcende o ensino. Isto é, que não se limita a transmitir informação e conhecimento, que promove a sua compreensão, Chaves (1999). A importância de promover a compreensão das coisas tem a ver com a necessidade de ir mais longe do que aquilo que nos permite a transitoriedade dos consensos que periodicamente vão sendo redefinidos em redor da verdade e do valor. Comte – Sponville (2008) formula esta questão nos seguintes termos "A verdade não tem em si mesma um valor objectivo nem o valor contém em si uma verdade absoluta". Ou seja, do ponto de vista que temos defendido no PREAA e que tentamos expor nesta reflexão, a educação não se esgota na instrução e seguramente não se traduz na defesa de causas, mesmo quando estas correspondem às crenças dominantes, mesmo quando tudo nos leva a crer que são causas de bem. Como dizia Nietzche, todos os grandes acontecimentos têm pelo menos duas leituras. Essa capacidade de olhar o mundo através das várias leituras dele que são possíveis é o que melhor ilustra que o compreendemos. A construção dessas mundividências plurais requer o domínio de conteúdos objectivos de conhecimento, sem dúvida; mas não se autonomiza se não for possível desenvolver filtros críticos para se proceder à sua leitura. Quer dizer, o conhecimento científico é uma mais-valia para a compreensão do mundo. Mas o mundo não se esgota nas explicações da ciência, Torre (2006). Por conseguinte, do ponto de vista da educação, não parece honesto trabalhar conteúdos científicos como quem promove doutrinalmente sistemas de crenças. Nem parece ético usar a criatividade para melhor o conseguir. Contudo isso acontece. Inclusive na escola. Na EA não é raro encontrar programas e professores que usam as salas de aula para advogar causas ambientalistas como quem divulga ciência. Para o efeito servem-se do crédito da ciência na esfera pública e usam a criatividade como recurso metodológico ou como instrumento didáctico para potenciar a mensagem. A criatividade aplicada tem a capacidade reconhecida de transformar humildes moleiros em abastados marqueses, e não faltam gatos das botas disponíveis para mostrar como se conseguem esses milagres. Mais raros são os criativos que entendem que a crença na bondade dos fins não justifica todos os meios. Dizendo o mesmo de outro modo, marketing e educação são coisas distintas. A primeira realiza-se na adesão que suscita; a segunda na autonomia que produz. Uma distinção que nem sempre é clara nas práticas criativas que têm vindo a ser adjudicadas à EA.

Bibliografia

- Chaves, E. (1998). A Tecnologia e Educação: o futuro da escola na sociedade da informação. São Paulo: Mindware Editora
- Comte-Sponville, A. (2008). Valor e Verdade. São Paulo: WMF Martins Fontes
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós
- DREAlg (2009) PREAA – Contos do Mago, Faro: Direcção Regional de Educação do Algarve, recuperado em 14 Agosto 2011 do site [HYPERLINK "http://www.contosdomago.com" www.contosdomago.com](http://www.contosdomago.com)
- Fabar, M., Proops, J.(1994).Evolution, Time Production and the Environment. Germany: Heidelberg Press
- Pepper, D.(1996). Ambientalismo Moderno. Perspectivas Ecológicas, Lisboa: Instituto Piaget
- Pickett, S., Kolassa, J., Jones, C. (1994). Ecological Understanding – the nature of Theory and the Theory of Nature. San Diego: Academic Press
- Romo, M. (1998). Psicologia da Criatividade. Barcelona: Paidós
- Shugart, H. (1998) Terrestrial Ecosystem in changing environments. UK: Cambridge University Press
- Sternberg, R., Lubart, T.(1997) La Creatividad En Una Cultura Conformista. Un desafio a las masas. Barcelona. Paidós
- Tapadinhas, H. (2009). Contos do Mago – narrativas e percursos geológicos. Faro: Direcção Regional de Educação do Algarve
- Torre, S. (2006): “Falacias de la metodología cienticista”. En Torre y Violant (Dirs.) Comprender la creatividad. Málaga: Aljibe