

Introdução

“(...) isso que chamamos de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas, sim, o resultado de uma construção interessada”
(Veiga-Neto, 2004, p.60)

Este trabalho nasceu de uma paixão pela beleza da vida, tal qual ela existe como dádiva para todas as espécies.

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

Atuando como professora, educadora de educadoras, assessora, coordenadora ou consultora no campo da Educação Infantil - junto à redes públicas, particulares ou comunitárias - o convívio com crianças de 0 a 6 anos tem me levado à constatação de que, muitas vezes, a vida, no cotidiano das instituições, não se constitui como tempo e lugar de alegria, potência.

Sobretudo as experiências de trabalho em centros urbanos industriais, (como Ipatinga/MG, Santo André/SP e Blumenau/SC) aguçaram questões relativas à qualidade de vida em cidades cujo cotidiano está regido pelo imperativo da produção. E possibilitaram a formulação da hipótese de que há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços de Educação Infantil.

Por um conjunto de razões econômicas, políticas e culturais, a maioria delas carece de qualidade de vida, tanto nos espaços privados da casa, da família, quanto no espaço das instituições que, pelo menos uma parte delas, têm, em certo sentido, o privilégio de frequentar.

Digo *privilégio* porque, de fato, mesmo o acesso a creches e pré-escolas ainda não é um direito de todas¹. E digo *‘em certo sentido’* porque nem sempre, nas

¹No Brasil, das 23.441.413 crianças de 0 a 6, 6.903.762 estão matriculadas em instituições de Educação Infantil, sendo deste total, 1.348.237 em creches e 5.555.525 em pré-escolas. (fonte: www.inep.gov.br, senso escolar 2004)

instituições, as crianças desfrutam de qualidade vida, enquanto conjunto de elementos de natureza material e imaterial que proporcionam bem estar físico e espiritual. Entre eles, o convívio com o mundo natural.

Ao longo da vida, primeiro como estudante, depois como educadora, mas também como mãe e mulher, sempre me incomodou o cenário principal das escolas: salas de aulas, geralmente inóspitas, alunos em carteiras enfileiradas, quadro negro, giz, um professor à frente. Esta disposição, em especial, nos lindos dias-de-sol-lá-fora, sempre me produziu uma sensação de que algo estava errado, sempre me pareceu estranha, inadequada.

Mas estranha a quê? À interação com a realidade social: fechada entre muros, desarticulada dos cenários onde ocorre a vida de verdade, indiferente, insensível ou artificial na relação com o que, de fato, mobiliza e tem significado.

E inadequada a quê? À saúde do corpo, à relação dos humanos com o mundo natural, ao desfrute do sol, do vento. Inadequada porque indiferente à beleza do universo mais amplo em que estamos situados, às necessidades do corpo e do espírito. Espaço contido, de crianças e adultos entre paredes, mas fervilhando de energias humanas. Lugar onde o movimento é tido como perturbação de uma ordem necessária à aprendizagem.

Por que esta distância do mundo da vida? Por que esta negação-na-prática, esta desvalorização educacional da vida-ao-ar-livre, do contato com a natureza e com os espaços da cidade?

Mais como sensações, como incômodo, estas questões, relativas às relações entre seres humanos e natureza, perpassaram minha trajetória profissional. Estiveram presentes na pesquisa realizada no Mestrado, e foram sendo, pouco a pouco, atravessadas por reflexões em torno da problemática ambiental. Concretamente, resultaram, à princípio, num investimento na idéia de assumir a escola como espaço de sistematização de pesquisas sobre o mundo que está lá fora. Assim, passaram a ser realizadas ao ar livre muitas atividades com as crianças e mesmo de formação de educadoras, especialmente as que aconteciam na zona oeste do município do Rio de Janeiro, ou em cidades do interior deste e de outros estados brasileiros. Em andanças pelas comunidades e seus arredores, fomos - eu, as crianças, alunas, ou equipes que coordenava/assessorava - (re)descobrimo a riqueza da diversidade natural e social do meio em que vivíamos/trabalhávamos.

Neste contexto, impulsionada pelo desejo de uma aproximação real do saber popular e da realidade das comunidades e da cidade, tive a intuição de que só é possível preservar aquilo que amo, e só é possível amar aquilo com que me relaciono concretamente. Nesta perspectiva, a alimentação de relações humanas marcadas pelo afeto (pelo outro individual ou coletivo) assim como a conservação e a preservação² do meio ambiente passariam por uma aproximação física e afetiva da natureza, das pessoas, das comunidades.

Simultaneamente, este movimento de aproximação do mundo da vida não poderia ser abstrato, racional. Exigia movimentos de corpo. Não bastava uma relação com o lado de fora das escolas, era preciso inventar um novo cenário interno, desenhar novas disposições espaciais que libertassem o corpo e favorecessem a circulação mais livre de energias, de ações e idéias emocionadas. A intuição era a de que uma aproximação do mundo da vida exige plenitude de movimentos de corpo e de espírito.

A partir dos anos 90, o envolvimento com o processo preparatório da ECO-92, levou a um compromisso permanente, cotidiano, com ações locais – em casa, no bairro, nos espaços de trabalho, em minhas atividades de jornalista, professora ou educadora de educadoras. Neste novo contexto, em que ganhava força uma nova consciência de espécie, foi possível começar a me interrogar sobre possíveis conexões entre desrespeito à natureza planetária e desrespeito ao corpo humano. E, por associação, chegar à questão das rotinas escolares, onde a relação com a natureza não é alimentada; onde o racional, e não o emocional, onde a mente, e não o corpo, tem lugar privilegiado.

Nas cidades industriais esta anomalia torna-se mais evidente: a vida acontece em espaços de muito cimento e pouco verde, o tempo dedicado ao trabalho avança sobre o tempo de lazer, de brincar, de não produzir, não pensar. Pais, mães, familiares, trabalhadores das fábricas, do comércio, empregados domésticos, todos cumprem uma longa rotina de trabalho. As crianças, em consequência, têm o mesmo destino: acordam muito cedo, e, no inverno ou no verão, com chuva ou sol, são conduzidas à creche. No final do dia, retornam para casa, levadas geralmente pelas mães, que, via de regra, têm ainda pela frente uma terceira jornada de trabalho. As crianças chegam já cansadas, já com sono, para estar um pouco com a família, dormir e no outro dia começar tudo de novo.

² O termo preservação vem sendo relacionado à idéia de intocabilidade da natureza, enquanto que o de conservação ao uso sustentável.

Na sociedade urbana atual, a vida das pessoas, no dia-a-dia, é regida pelo objetivo da reprodução do capital, que desconsidera e é mesmo capaz de eliminar tudo que não contribui para o funcionamento objetivo da sociedade. O trabalho é regulado por uma economia de lucro e relações de poder que asseguram a continuidade deste modo de funcionamento.

A questão está na qualidade das interações humanas que este quadro sócio-ambiental produz. A qualidade das interações exige tempo de encontro, espaço para a narrativa, para a brincadeira, para a troca de afetos e o aprendizado de valores – cada vez mais raros na vida urbana contemporânea. Não há tempo para atividades que não sejam consideradas “trabalho”, que não estejam voltadas para o imperativo da produção.

As escolas, e também as creches e pré-escolas, são espaços de internalização deste modo de funcionamento social, ao reproduzirem, na organização da própria rotina, uma engrenagem burocrática de atendimento que não tem compromisso com a qualidade das interações humanas e os aprendizados propiciados por estas interações.

A chegada ao Doutorado teve justamente o objetivo de buscar uma compreensão a respeito da opção ocidental por este estilo de organizar a vida social, e em consequência, a rotina das crianças nos espaços escolares, onde, na maior parte das vezes, elas não são assumidas em sua integralidade existencial. A hipótese era a de que haveria uma articulação entre esta situação e a destruição dos recursos naturais da Terra.

Para negar ou confirmar esta hipótese, fiz dois movimentos: por um lado, busquei elementos teóricos para a compreensão das origens e das condições atuais do contexto sócio-ambiental mais amplo em que estamos situados. Por outro, fui buscar nos Centros de Educação Infantil da cidade de Blumenau³, observando as rotinas e conversando com educadoras, elementos que pudessem evidenciar uma conexão entre os planos macro-planetário e micro-cotidiano.

Já no projeto de seleção para o Doutorado, apresentei, mesmo que embrionariamente, a proposta de organização de todo o processo de trabalho em dois planos de estudo: um que se refere às macro concepções filosóficas e científicas que se constituíram como referência para a civilização ocidental; e outro que diz respeito às formas através das quais estas macro-concepções se materializam no cotidiano. Eu queria compreender a tecitura destas perspectivas dominantes, as origens históricas do estado de insalubridade generalizada das condições de vida no mundo em que vivemos,

³ No capítulo 1 são explicitadas as razões pelas quais Blumenau foi escolhida como campo para essa pesquisa.

provocadas por um modelo de desenvolvimento que produz, simultaneamente, desigualdade social, desequilíbrio ambiental e sofrimento psíquico (Guattari, 1990).

O objetivo formulado em torno do primeiro plano de estudos me manteve por cinco semestres freqüentando os cursos de Filosofia da Educação oferecidos, na graduação e na pós, por meu orientador, Leandro Konder. Com o pressuposto de que a cultura é uma construção histórica, e um paradigma é uma construção imaginária que se tornou hegemônica, eu buscava compreender as conexões que se estabeleceram entre a economia, a ciência e a filosofia, re-tecendo uma rede de conceitos e valores que vêm dando sustentação ideológica à sociedade burguesa, estruturada em torno da produção de mercadorias. Identifiquei pensadores que refletiram movimentos de reafirmar ou questionar a nova visão de mundo, os novos costumes, os valores e as normas que foram sendo instituídas, as concepções filosóficas que foram se gestando, sobretudo no período que antecede e sucede as revoluções ocorridas no século XVIII.

Buscando explicações para a atual situação sócio-ambiental do planeta, fui visitar os pré-socráticos para compreender o Renascimento, a Revolução Científica e a mudança de paradigma que o século XVII consagrou. Neste movimento cheguei aos filósofos do Grande Racionalismo, aos iluministas e aos socialistas utópicos, sem me deter nos socialistas científicos, por entender que estes contribuíram para consolidar uma visão de ser humano desgarrado da natureza.

Querendo um novo lugar para o ser humano na relação com a biodiversidade, optei por visitar pensadores que apontam fissuras na visão de mundo da Modernidade; que, através de distintas abordagens, denunciam uma confiança total na objetividade e no poder explicativo do racionalismo científico, ou que formulam proposições a respeito da situação atual e do futuro da vida na Terra.

Os autores com quem dialoguei não se situam num mesmo quadro teórico. Pelo contrário, muitas vezes se inserem em perspectivas díspares. O que os trouxe ao diálogo foram idéias indicativas de um modo de pensar e sentir a vida que divorcia seres humanos e natureza; ou, então, ao contrário, idéias que denotam, no emaranhado de relações de lucro e de poder, filosofias de vida que não se constituíram como cânones.

Busquei visões-sentimentos que destoam, que indicam uma necessidade, um desejo de equilibrar razão e emoção, inconsciência e consciência, corpo e mente, cultura e natureza, compondo uma espécie de subsolo do que se afirmou como hegemônico. Assim, no movimento de volta ao passado e retorno ao presente, fui roubando conceitos.

Gallo, ao trazer elementos da filosofia de Deleuze para a Educação, diz que roubar conceitos é provocar

encontros de idéias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos (...) que proporcionam a matéria da produção conceitual(...). Em outras palavras, só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos, e roubos são sempre criativos (Gallo, 2003, p.34).

Nesta pesquisa, os conceitos exerceram uma função de questionamento e provocação da realidade, no sentido de perguntar sobre o que está posto e no sentido de invocar e desafiar para além. Por isto são conceitos-ferramenta. Esta é a sua função na filosofia de Deleuze e Guattari:

Para eles, a criação de conceitos é necessariamente uma intervenção no mundo, ela é a própria criação do mundo. Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo a sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos (idem, p.41).

A partir desta idéia, e entendendo que “o conceito é imanente à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível” (idem, p.41), elegi a idéia de equilíbrio ecosófico como referência para a análise da realidade e para as transformações que desejo fomentar. O conceito de *ecosofia*, formulado por Guattari (1990) articula três ecologias: pessoal⁴, social e ambiental. A ecologia pessoal diz respeito à qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo; a ecologia social está relacionada à qualidade das relações dos seres humanos entre si; e a ecologia ambiental diz respeito às relações dos seres humanos com a natureza.

Em sua articulação, estes registros ecológicos expressam as dimensões da existência. E, por outro lado definem equilíbrios ecosóficos que expressam a qualidade de vida na Terra. Assim, a referência nas ecologias possibilita a reflexão sobre a qualidade da existência. Com referência neste conceito, pude perguntar: que equilíbrios ecosóficos nossos tempos definem? Qual a qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo, com os outros humanos e com a natureza, com as outras espécies que habitam a Terra?

⁴ Sem prejuízo ao conceito de ecologia mental, trabalhado por Félix Guattari, em “As três ecologias”, prefiro adotar a expressão “ecologia pessoal”, por sua abrangência e por apontar para a superação do dualismo corpo/mente.

Estas perguntas orientaram todo o trabalho da pesquisa, nos planos molar e molecular⁵. No plano macropolítico, molar, constituíram-se como parâmetros, para refletir sobre este momento da história da humanidade e do planeta, pautado por relações de lucro e de poder. No plano micropolítico, molecular, foram referência fundamental para pensar o cotidiano das crianças e adultos que, todos os dias, permanecem durante oito, dez, ou doze horas nas instituições de Educação Infantil da cidade que escolhi como campo de pesquisa.

A utopia de produção de uma outra realidade macro-planetária e micro-cotidiana exigiu uma leitura do mundo em que vivemos hoje, em busca dos sentidos, dos princípios, dos objetivos, enfim, dos elementos teórico-práticos que constituem a visão de mundo moderna. E, por outro lado, nas práticas cotidianas de crianças e educadoras, a identificação do que está instituído e do que escapa à lógica hegemônica.

Para fazer esta leitura, recorri aos referenciais de correntes de pensamento contemporâneas que buscam explicações para a atual situação sócio-ambiental do planeta. Entre elas, ganhou destaque o Ecofeminismo, um conjunto de análises e proposições a respeito da situação atual e do futuro da vida na Terra, que denuncia uma confiança total na objetividade e no poder explicativo do racionalismo científico. Afirmando uma relação opressão patriarcal e desequilíbrio ambiental, tece pontes entre dois dos movimentos mais importantes deste fim/início de século: o Ecologismo e o Feminismo.

É preciso explicar que, nesta pesquisa, a opção pelo Ecofeminismo não implicou em compromissos com questões de gênero. Mas, sem dúvida, foi fortalecida pelo fato de que, no Brasil e na América Latina, somos nós, mulheres, que, historicamente, acompanhamos as crianças em suas primeiras incursões pela vida. Além disto, considerando que a ordem dominante não é apenas capitalista, urbana e industrial, mas também patriarcal, o Ecofeminismo não está interessado em inverter os pólos de dominação, mas em pensar, imaginar e recriar ordens não excludentes.

Aqui é importante esclarecer que, ao longo deste trabalho, utilizo, como sinônimo de sistema ou (sociedade) capitalista-urbana-industrial-patriarcal, o termo

⁵ Molar se refere ao nível de constituição das grandes identidades, aos modos de subjetivação macropolíticos, de segmentaridade dura, estável. Molecular se refere à constituição das subjetividades no nível micropolítico, de segmentaridade flexível. De acordo com Barros, para Deleuze e Guattari, “tanto a sociedade quanto o indivíduo são atravessados, ao mesmo tempo, por duas ordens de segmentaridade: uma molar e outra molecular. Esta idéia de simultaneidade ou coexistência entre tais ordens aponta para o fato de que tudo é ao mesmo tempo macro e micropolítica. Assim, numa organização molar, há, ao mesmo tempo, segmentações finas, afetos inconscientes que operam de outro jeito” (Barros, 1994, p.48).

“capitalístico/a” (Guattari e Rolnik, 1986), não apenas para definir as relações sociais características do capitalismo, mas também para aquelas que foram engendradas pelo socialismo burocrático⁶.

O que desejo deixar claro é que, neste trabalho, a expressão “sistema mundial capitalista-urbano-industrial-patriarcal”, estende-se a todas as formas de organização social fundadas sobre relações de exploração do capital, seja ele privado ou estatal (daí a expressão “capitalístico/a”). Além disto, a todos os modelos econômicos que fizeram/fazem da natureza simples objeto de dominação, exploração, consumo e descarte.

O socialismo é fruto da Revolução Industrial e também viu a natureza como simples matéria prima à disposição dos humanos. A diferença em relação ao capitalismo – e isto faz muita diferença – foi que propôs a propriedade coletiva dos recursos naturais e uma distribuição igualitária, ou mais generosa, dos bens materiais que são socialmente produzidos.

Isto é importante, mais que nunca se mostra necessário. Entretanto, do ponto de vista das relações com a natureza, as duas formas de organização social foram maléficas, pois a questão da sua preservação está para além da apropriação privada dos recursos naturais e dos bens que eles geram. Hoje sabemos que não basta instituir o controle público e a distribuição justa da riqueza, como o projeto socialista ensaiou. É preciso produzir de forma sustentável, isto é, assegurando as necessidades do presente sem comprometer a possibilidades das gerações futuras de atenderem as suas próprias necessidades.

Nos últimos anos, a consciência da degradação das condições sócio-ambientais vem gerando movimentos sociais que, entre outros efeitos, impulsionam políticas públicas norteadas pela necessidade de produzir uma nova qualidade de vida nas relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o meio ambiente. No campo da Educação, grupos comunitários, ONGs e administrações públicas municipais vêm desenvolvendo projetos e atividades educacionais que questionam este modelo de desenvolvimento e visam um novo modo de viver e de pensar a existência humana

⁶ “Guattari acrescenta o sufixo “ístico” a “capitalista” por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do “Terceiro Mundo” ou do “capitalismo periférico”, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo este autor, em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade. Elas funcionariam segundo uma mesma cartografia do desejo no campo social, uma mesma economia libidinal política” (Guattari e Rolnik, 1986, nota de rodapé, p. 15).

sobre a Terra. Está cada vez mais claro que, para reverter o quadro sócio-ambiental em que estamos mergulhados, é necessário atuar nos níveis macropolítico e micropolítico, pois a luta contra a captura não se situa apenas no plano da economia política, mas também no plano da economia subjetiva. Na visão de Guattari,

Os afrontamentos sociais não são mais apenas da ordem econômica, eles se dão também entre diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver a sua existência (Guattari e Rolnik, 1986, p.45).

Na perspectiva de transformação de um quadro generalizado de insalubridade que afeta a vida das sociedades humanas e o conjunto das espécies, a realização da pesquisa em instituições de Educação Infantil teve o sentido de questionar as concepções e as práticas que reproduzem, no dia a dia, os seus fundamentos. Os diálogos com as educadoras intencionaram subverter este quadro com interrogações sobre as ações cotidianas, de tal modo que fosse possível, nos planos das três ecologias, contribuir para o rompimento com o instituído.

No universo escolar, as instituições de Educação Infantil são campos férteis para estas rupturas - que Guattari (1977) denomina como “revoluções moleculares” - porque é um segmento que ainda não sofreu inteiramente os efeitos da institucionalização escolar. É, portanto, um campo mais flexível, em que são maiores as possibilidades de subversão de valores e transgressão de práticas educacionais que sustentam a lógica capitalística.

Há, na própria legislação, um compromisso com a educação integral das crianças (LDB art. 29), o que implica no desafio de assumi-la em todas as suas dimensões: corporal, emocional, cognitiva, espiritual, lúdica, política, social... Assim, a definição legal favorece um trabalho de formação de educadoras que vise a qualificação da vida no interior destas instituições, buscando superar tanto uma concepção de atendimento que privilegia os cuidados - voltando-se fundamentalmente para os aspectos físicos (função de guarda) - quanto uma outra concepção cognitivista, que, sob diferentes roupagens teórico metodológicas, empirista, construtivistas, mesmo sócio-interacionistas tem como meta principal a transmissão e a apropriação de conhecimentos.

Vale realçar que a frequência à creche e à pré-escola não é obrigatória, mas uma opção das famílias. Em consequência, este segmento não tem objetivo de promoção, nem mesmo para o acesso ao ensino fundamental (LDB, art. 31), o que nos possibilita

um campo mais aberto para experimentações que poderão inspirar, também, concepções e práticas dos segmentos de ensino posteriores.

Outro aspecto favorável é que a educação em creches e pré-escolas é assumida legalmente como complementar à ação da família e da comunidade, o que favorece a ampliação do próprio conceito de educação e o questionamento das instituições de ensino como únicos espaços legítimos de aprendizagem, impulsionando-as à construção de novas relações com o entorno, com o mundo (Tiriba, 1992).

Há ainda um outro fator animador, decorrente da diversidade de setores sociais que atuam nesta área: o esforço de sobrevivência e de qualificação do atendimento (levado à frente por instituições comunitárias, beneficentes e filantrópicas que, na ausência do Estado, assumiram o atendimento às crianças de 0 a 6 anos) levou à descoberta/invenção de caminhos alternativos de educação, orientados por condições materiais e culturais que são distintas do modelo padrão, burguês, de classe média.

Hoje, estes caminhos se entrelaçam com os que foram trilhados pelas redes públicas, na medida em que se torna cada vez mais freqüente e significativo um movimento de parceria entre as administrações municipais e as instituições e grupos da sociedade que atuam junto às crianças, provocadas, principalmente, pela falta de recursos públicos. Esta proximidade poderá gerar novas políticas de formação de educadores e novas práticas educacionais mais respeitadoras da diversidade (de culturas, valores, costumes, interesses, saberes), atentas à necessidade de produção de novos modos de organização social e escolar.

Estas características delineadoras do campo da Educação Infantil foram favoráveis a um projeto de pesquisa interessado não apenas na observação e compreensão do que existe, mas também do que pode alavancar, enquanto devir.

As escolas são espaços onde as crianças passam, diariamente, sistematicamente, muitas horas diárias, por longos períodos de sua vida, justo os primeiros de sua existência. Nas instituições de Educação Infantil convivem mulheres mães e educadoras, pais, famílias, irmãos, vizinhos... Num contexto de tantas interações humanas, as instituições são lugar da diversidade, de encontro/confronto de infinitas formas de sentir e de viver a vida. É neste espaço que ela, cotidianamente, é produzida. É aí que as pessoas, no dia-a-dia, podem fazê-la mais penosa ou leve, é aí que a tristeza e a alegria da vida são, todos os dias, experienciadas, vividas.

Inspirada em Espinosa (1983), penso nas instituições de Educação Infantil – e também nas escolas de Ensino Fundamental - como espaços de produção de uma

realidade que se pautem numa Ética referenciada no que *é bom* e no que *é mau*. Isto é, ao invés de uma Moral fundada num conceito transcendente de Bem e Mal, busco uma Ética que tenha como referência o que convém a nossa natureza (*é bom*) e o que não convém a nossa natureza (*é mau*).

Deleuze, escrevendo sobre a Ética de Espinosa, explica que, na visão do filósofo do século XVII,

O bom existe quando um corpo compõe diretamente a sua relação com o nosso, e, com toda ou com uma parte de sua potência, aumenta a nossa. Por exemplo, um alimento. O mau para nós existe quando um corpo decompõe a relação do nosso, ainda que se componha com as nossas partes, mas sob outras relações que aquelas que correspondem à nossa essência: por exemplo, um veneno que decompõe o sangue (Deleuze, 2002, p.28).

Pois bem, se somos capazes de produzir história e cultura, como produzir um cotidiano que se pautem pela vivência do que é bom, alegre e, frente à vida, nos faz mais potentes? Como favorecer encontros que compõem? E como evitar os maus encontros, que decompõem, produzem tristezas? Se estas são sempre a expressão da nossa impotência, como trabalhar no sentido de um cotidiano em que, diria Espinosa, as paixões alegres se sobreponham às paixões tristes?

No ambiente das creches e pré-escolas temos, todos os dias, a oportunidade de oferecer ambientes, sensações, interações, condições materiais e imateriais que contribuam para a formação de dois modos de existência: um que é bom, que potencializa a existência; outro que é mau, que faz sofrer, que enfraquece. Nesta perspectiva, o desafio de cumprir o que a lei define como direito das crianças - explicitado na Constituição Brasileira, e, posteriormente, na LDB – implica no oferecimento de creches e pré-escolas que contribuam para gerar potência. Neste sentido, as formas de organização das rotinas, os modos de relação entre adultos e crianças precisam estar pautados em uma ética que seja

(...) necessariamente uma ética da alegria: somente a alegria é válida, só a alegria permanece e nos aproxima da ação e da beatitude da ação. A paixão triste é sempre impotência (idem, p.34).

Como dar força aos encontros que geram alegrias? Uma resposta possível é: acreditando nos desejos das crianças, apostando em sua capacidade de escolha. Nas instituições de Educação Infantil, um caminho de favorecer bons encontros é o de

possibilitar o contato permanente com o mundo natural, tempo e espaços para brincadeiras ao ar livre.

Entretanto, é evidente a distância da realidade em relação a esta crença e a este movimento a favor do prazer, da potência. Aprisionadas, elas vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana. Como diria Foucault (1987), seus corpos vão sendo docilizados. Sua subjetividade vai sendo moldelada. Esta situação corresponde, no plano macropolítico, a um quadro sócio-ambiental em que a natureza vai sendo também destruída. Este duplo e simultâneo processo de degradação vai fazendo da Terra um planeta inóspito, inadequado para a vida das espécies que hoje o habitam. E, das instituições educacionais, espaços de aprisionamento, de impotência.

Mobilizada por questões relativas à proximidade ou distanciamento da natureza no cotidiano da Educação Infantil, e sobre as conquistas e desafios nesse sentido, a investigação foi acompanhada todo o tempo pelas indagações: como investir na produção de um cotidiano que se estruture na contramão de uma tendência dominante que é destrutiva? Como potencializar brechas no que é dominante a fim de qualificar as relações dos humanos consigo mesmos, com os outros e com a Natureza? Como, no dia-a-dia, enquanto educadora de educadoras, contribuir para que a Terra siga abrigando a Vida em sua força e beleza?

Estas perguntas foram referência também para a opção por uma metodologia que se constitui como intervenção, atenta à linhas de fuga do que se constituiu como hegemônico.

Interessada na produção de novas formas de pensar e viver a vida, optei por caminhos de pesquisa que evitassem reduzir a realidade ao que existe; que, ao contrário, a considerassem como um campo de possibilidades, em que estão postas também as alternativas ao que está empiricamente dado. Assim, as perguntas e respostas dirigidas às educadoras e a mim mesma tiveram como referência o pressuposto de que

(...) a existência não esgota as possibilidades de existência e que portanto há alternativas de superar o que é criticável no que existe. O desconforto e o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação (Sousa Santos, 2001, p.23).

Por conta disso, as entrevistas com as educadoras buscavam os significados constituídos sobre as rotinas implementadas, constituindo-se como diálogos, onde a reflexão sobre o vivido provocava desacomodação e questionamento.

Exponho, a seguir, a trilha deste trabalho, do panorama de desequilíbrio ambiental e desigualdade social instaurado no planeta, até a apresentação e discussão da realidade cotidiana dos Centros de Educação Infantil de Blumenau.

No Capítulo 1, desenho um quadro das condições atuais de existência das espécies no planeta, buscando identificar as características mais marcantes da cultura capitalística, como o antropocentrismo, o individualismo e o consumismo.

Depois, apresento os conceitos que me permitiram fazer uma análise crítica desta cultura, que não cuida dos humanos nem das outras espécies. Então, aponto o Feminismo e o Ecologismo como campos que possibilitam vislumbrar uma ética do cuidado, em que, na contramão da lógica capitalística, a referência está nas pessoas, não nos objetos.

No emaranhado de relações de lucro e de poder que o capitalismo desenha, ainda neste capítulo, identifico sinais, expressões, protestos emanados de filosofias que não se constituíram como cânones. Pois, no processo de construção do objeto de estudo, busquei descobrir, nas idéias de alguns pensadores dos séculos XVII ao XX, indícios afirmadores de relações estreitas entre seres humanos e natureza, prestando atenção também para as visões-emoções que destoam, compondo uma espécie de subsolo do que se afirmou como hegemônico.

Além disto, ao final do Capítulo 1, há uma descrição das intenções da pesquisa, no sentido de fazer da metodologia um instrumento de questionamento do paradigma moderno.

No Capítulo 2, adentro o campo da pesquisa empírica, relatando a história de Blumenau a partir da chegada dos imigrantes alemães, quando foi necessário derrubar a mata para fazer nascer uma cidade que emergiu como empreendimento capitalista. Neste capítulo, trago depoimentos de imigrantes e falas das educadoras dos Centros de Educação Infantil/ CEIs sobre as suas infâncias em contato com a natureza. Em seguida, confronto esta realidade com as relações entre as crianças e elementos do mundo natural no interior dos CEIs hoje. Neste contexto, fica evidente como se dá, objetivamente, o contato com a vegetação, a terra, o ar livre, o tempo de sono, dentre outros componentes que expõem a qualidade das relações das crianças com seus próprios ritmos e necessidades, com o coletivo e com o natural.

Finalizando o Capítulo, há a apresentação e a análise de documentos oficiais no que diz respeito às disposições acerca da relação com o mundo da natureza.

No Capítulo 3, explicito os diálogos com as educadoras dos Centros de Educação Infantil. Esses diálogos buscaram as explicações delas para o funcionamento cotidiano e tiveram a intenção de questionar o instituído, além de apontar novos horizontes emancipatórios.

Finalmente, além de um levantamento sucinto dos achados da pesquisa, faço apontamentos no sentido de questionar os sentidos do trabalho escolar, indicando uma perspectiva em que o desafio está em aliar duas extremidades da corrente do desejo, a do futuro e a do presente. Pois, nas palavras de Leandro Konder

esta opção permitiria pavimentar a estrada pela qual, assumindo seus desejos, as criaturas fossem ao mesmo tempo transformando a sociedade e tratando de ir conquistando a felicidade pessoal de cada uma. A pavimentação dessa estrada uniria o ideal de prazer futuro à reivindicação dos prazeres presentes (Konder, 1998, p. 38).

De fato, as crianças de hoje não podem esperar que as condições de vida sob a lógica do capital se transformem inteiramente para poderem desfrutar, agora, de um cotidiano em sintonia com os seus interesses e desejos. Como potencializar as possibilidades do presente?