

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PPGEA



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FILOSOFIA: INFÂNCIAS COMO
EXPERIÊNCIAS DE INVENÇÃO DE PROBLEMAS**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PPGEA

PAOLA SILVEIRA DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FILOSOFIA: INFÂNCIAS COMO EXPERIÊNCIAS DE
INVENÇÃO DE PROBLEMAS

RIO GRANDE - RS

2022

PAOLA SILVEIRA DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FILOSOFIA: INFÂNCIAS COMO EXPERIÊNCIAS DE
INVENÇÃO DE PROBLEMAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental. Área de concentração: Educação Ambiental.

Orientadora: Profa. Dr^a. Paula Corrêa Henning

Co-Orientadora: Profa. Dr^a. Gisele Ruiz Silva

RIO GRANDE - RS

2022

Ficha Catalográfica

O48e Oliveira, Paola Silveira de.

Educação Ambiental e Filosofia: infâncias como experiências de invenção de problemas / Paola Silveira de Oliveira. – 2022.
159 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2022.

Orientadora: Dra. Paula Corrêa Henning.

Coorientadora: Dra. Gisele Ruiz Silva.

1. Educação Ambiental 2. Escola 3. Infância 4. Filosofia I. Henning, Paula Corrêa II. Silva, Gisele Ruiz III. Título.

CDU 504:37:101

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



FURG
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 06/22

No décimo primeiro dia do mês de agosto de dois mil e vinte e dois, às dezesseis horas, realizou-se a 6ª defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental em 2022, nível mestrado, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, online <<https://meet.jit.si/defesasabrinaPPGEAFURG>> cuja Banca, devidamente homologada pela Comissão de Curso do referido Programa, foi constituída pelos(as) professores(as): Prof.ª Dr.ª Paula Corrêa Henning (PPGEA/FURG), Profª Drª Gisele Ruiz Silva (FURG), Prof.ª Dr.ª Alana Pedruzzi Neves (PPGEA/FURG) e Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho (PPGE/UNIFESP) para arguir da mestranda Paola Silveira de Oliveira. Após a apresentação da dissertação intitulada “Educação Ambiental e filosofia: infâncias como experiências de invenção de problemas” e a arguição dos avaliadores seguida de defesa, a Banca reuniu-se e considero trabalho APROVADO ,emitindo o parecer a seguir: A Banca Examinadora destaca a qualidade da pesquisa realizada em seu carácter teórico e metodológico, bem como sua originalidade. Indica-se o texto para publicação.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente Ata que após lida e aprovada será assinada pelos membros componentes da Banca de Arguição.

Prof.ª Dr.ª Paula Corrêa Henning
(PPGEA/FURG)

Profª Drª Gisele Ruiz Silva
(FURG)

Prof.ª Dr.ª Alana Pedruzzi Neves
(PPGEA/FURG)

Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho
(PPGE/UNIFESP)

*À minha amada avó Ana,
por seu amor incondicional;
Aos meus pais Plácido e Marta,
inspirações da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma dissertação de mestrado é o resultado de um longo caminho trilhado. Caminho incerto, imprevisível e desafiador. Em cada passo que dei, tive a sorte de ter pessoas maravilhosas me acompanhando. E é a elas que dedico essas singelas palavras.

Inicio agradecendo e dedicando esse trabalho aos meus amados pais, Plácido e Marta. Vocês são minha base! Obrigada pai, por ser o meu melhor amigo, meu parceiro de todas as horas e meu maior incentivador à leitura. Se hoje sou apaixonada pela leitura e escrita, devo isso a ti e a cada livro de histórias e gibis que me presenteavas na infância. Obrigada mãe, por ser minha melhor amiga e por acreditar em mim quando eu achava que não teria forças para continuar. Eu nunca vou esquecer os esforços que vocês dois fizeram para que nunca me faltasse nada. Uma das poucas certezas que tenho nessa vida, é que vocês estarão sempre ao meu lado e é isso que torna tudo mais leve. Obrigada pelas nossas rodas de mate “em silêncio”; elas foram a alternativa para estar presente durante o processo de escrita da dissertação.

Agradeço à minha irmã Giuliane, minha companheira de vida! Obrigada pelo carinho, pelas conversas e pelo incentivo para continuar. Eu sei que você vibra com cada conquista que vivo. Carinho recíproco!

Gratidão ao meu namorado, Douglas. Um dos maiores incentivadores dos meus sonhos. Aquele que, quando soube do processo de seleção para cursar o mestrado, disse sem hesitar que eu conseguiria! Aquele que acredita que sou capaz, quando eu mesma duvido. Obrigada por tanto, por tudo!

Ao meu querido tio Cláudio, por junto aos meus pais, ser um grande incentivador aos meus estudos. Desde que eu era pequena lembro de suas palavras me motivando a estudar e ser independente. Obrigada, meu tio! Seus conselhos foram fundamentais nessa caminhada.

Agradeço imensamente às minhas queridas orientadoras, Paula Henning (Paulinha) e Gisele Ruiz (Gisoca). Minhas “oriês”, olhar para o lado e ter vocês comigo foi o que tornou essa caminhada mais leve e prazerosa. Eu já disse isso a vocês, mas repito aqui: sou fã das duas! Obrigada pela parceria, pelo comprometimento, carinho, amizade e por essa experiência de vida. Vocês moram em meu coração!

Gratidão à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Eu sou fruto da escola e da universidade pública e tenho muito orgulho das instituições por onde passei. Hoje sou professora da escola pública e posso retribuir as aprendizagens proporcionando vivências para as crianças que me encontram. Eu acredito na potência da escola pública e da educação na vida das pessoas.

Ao Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF), agradeço a acolhida, a amizade, os exercícios de pensamento que resultavam de nossos encontros e discussões. Essa dissertação foi escrita no plural, por entender que trago um pouco de cada um de vocês aqui. Essa escrita é o resultado de um coletivo de mentes inquietas; nosso GEECAF!

À minha escola do coração, EMEI Prof^a Eva Mann. À minha querida diretora Cláudia Silva, quem sempre me recebeu de braços e coração abertos. Agradeço às crianças que vivenciaram a pesquisa comigo e me mostraram a potência da filosofia na escola de Educação Infantil.

Por fim, agradeço e dedico à minha avó Ana. O amor que deixasse em meu coração me motiva diariamente a ser uma pessoa melhor. Obrigada por tanto amor e por me ensinar que Deus sabe o tempo certo para tudo. Gratidão à Ele por ser tão bom!

RESUMO

Nosso trabalho trata-se de uma dissertação de mestrado, elaborada no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e tem como objetivo problematizar como o exercício do pensamento pode ser provocado no encontro com crianças da Educação Infantil, acerca do mundo em que vivemos e das nossas relações com o planeta. Trilhamos os caminhos teóricos metodológicos a partir da leitura de autores como Michel Foucault e Félix Guattari e autores que tramam a filosofia à infância, como Walter Kohan, Haroldo de Resende, Alexandre Filordi de Carvalho, Silvio Gallo, Maria Isabel Bujes. Ao longo da pesquisa trazemos as aproximações entre Educação Ambiental e Michel Foucault, que vimos realizando junto ao Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). Analisamos a potência de suas teorizações e o conceito de problematização (FOUCAULT, 2004) atrelado à hipercrítica (VEIGA-NETO, 2020). Nessa caminhada, lançamos três questões de pesquisa, a saber: Como a filosofia com crianças pode contribuir para expandir pensamentos infantis a respeito da nossa relação com o planeta? Como podemos tecer um encontro entre Educação Ambiental, infâncias e filosofia? Que efeitos de sentido são criados por crianças da Educação Infantil quando colocamos em movimento outros modos de pensar a nossa relação com o planeta? Assim, fugimos do instituído, na busca por “educações menores” (GALLO, 2002). Nesta pesquisa realizamos experiências filosóficas com crianças da Educação Infantil na busca por outras formas de pensar as nossas relações e o nosso modo de viver e habitar o mundo a partir da junção da ecologia com a filosofia: a ecosofia (GUATTARI, 2001). Nossa pesquisa almejou o imprevisto; apostamos no encontro com as crianças e no que *pode* a escola quando estamos abertas e abertos à escuta das crianças. Ao final da pesquisa percebemos o quanto as crianças se sentiam integrantes do mundo. Elas vivenciavam a escola de formas inusitadas e estabeleciam relações singulares com os espaços nos quais transitavam, com os animais que conheciam e com o meio ambiente em que viviam. Assim, foram sendo tramadas formas inusitadas de ser e viver no mundo, além das relações que as crianças delinearam com o campo da Educação Ambiental no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Escola; Infância; Filosofia.

ABSTRACT

Our work is a Master's Thesis elaborated in the Graduate Program in Environmental Education (PPGEA) of the Federal University of Rio Grande - FURG. It aims to problematize how the exercise of thought can be provoked in the encounter with children of Early Childhood Education, about the world we live and our relations with the planet. We walk through the methodological-theoretical paths from the reading of authors such as Michel Foucault and Félix Guattari and authors who plot philosophy in childhood, such as Walter Kohan, Haroldo de Resende, Alexandre Filordi de Carvalho, Silvio Gallo, Maria Isabel Bujes. Throughout the research, we bring the approximations between Environmental Education and Michel Foucault, which we have been conducting with the Study Group on Education, Culture, Environment, and Philosophy (GEECAF). We have analyzed the strength of his theorizations and the concept of Problematization (FOUCAULT, 2004) tied to Hypercriticism (VEIGANETO, 2020). On this journey, we launched three research questions, namely: How can philosophy with children contribute to expanding children's thoughts about our relationship with the planet? How can we have a meeting between Environmental Education, Childhoods, and Philosophy? What sense effects are created by early childhood education for children when we set in motion other ways of thinking about our relationship with the planet? Thus, we fled the instituted, in search for "minor educations" (GALLO, 2002). In this research, we carry out philosophical experiences with children of Early Childhood Education in the search for other ways of thinking about our relationships and our way of living and inhabiting the world from the junction of ecology with philosophy: ecosophy (GUATTARI, 2001). Our research has craved the unforeseen; we have bet on meeting the children and what the school *can* do when we are open to listening to children. At the end of the research, we realized how much the children felt they were part of the world. They lived the school in unusual ways and established unique relationships with the spaces in which they transited, with the animals they knew, and with the environment in which they lived. Thus, unusual forms of being and living in the world were being plotted. In addition to the relationships those children outlined with the field of Environmental Education in the school space.

Keywords: Environmental Education; School; Childhood; Philosophy.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO DA PESQUISA | 11 |
| 1. CAPÍTULO I PROVOCAÇÕES INICIAIS DO ENCONTRO ENTRE INFÂNCIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 14 |
| 1.1 Pés na escola, uma paixão pelas infâncias e o encontro com a filosofia: caminhos trilhados pela pesquisadora | 15 |
| 1.2 Caminhos investigativos e movimentos teóricos | 27 |
| 1.3 Filosofia e Educação Ambiental: encontros e possibilidades | 38 |
| 2. CAPÍTULO II EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INFÂNCIA E ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ENCONTROS E DEVIRES | 47 |
| 2.1. Encontros com a infância e a instituição escolar..... | 48 |
| 2.2. Pequenas educações ambientais que atravessam o campo da Educação Ambiental..... | 60 |
| 3. CAPÍTULO III O INÍCIO DE ALGUNS FINS, OS FINS DE ALGUNS INÍCIOS: POSSIBILIDADES OUTRAS PARA A ESCOLA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS | 74 |
| 3.1. Uma experiência aqui, outra acolá: alguma experiência nos atravessa no cotidiano escolar? | 75 |
| 3.2. Tempos de pandemia e escolas fechadas: conhecendo a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eva Mann e a turma de Nível IF | 81 |
| 4. CAPÍTULO IV ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO, INVENTIVIDADE E POTENTES EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO NO ENCONTRO COM EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS | 91 |
| 4.1. Experiências filosóficas: exercitando o pensamento e sentindo “coceirinha nas ideias” | 92 |
| 5. CAPÍTULO V CRIANÇAS, NATUREZA, HUMANO E NÃO-HUMANO: TRAMAS E FISSURAS QUE EMERGEM DO PENSAMENTO INQUIETO | 111 |
| 5.1. Rinocerontes não comem panquecas? Exercitando o pensamento sobre as nossas relações com o zoológico a partir de experiências filosóficas..... | 112 |

PARA SEGUIR EXERCITANDO O PENSAMENTO 138

REFERÊNCIAS..... 143

LIVROS INFANTIS UTILIZADOS NAS EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS 152

ANEXOS

ANEXO 1 Termo de autorização para divulgação do nome da escola na pesquisa..... 153

ANEXO 2 Termo de Anuência autorizando a realização da pesquisa na Rede Municipal da Cidade do Rio Grande/ RS..... 154

ANEXO 3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 155

ANEXO 4 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido..... 157

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Olhar com estranheza para a escola, a infância e as nossas relações com o mundo foi o que movimentou o caminho trilhado nessa Dissertação. Apostando na união entre infância e filosofia, a pesquisa investiu esforços teóricos e metodológicos para pensar a escola.

Desse modo, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: **Como o exercício do pensamento pode ser provocado no encontro com crianças da Educação Infantil, acerca do mundo em que vivemos e das nossas relações com o planeta?** Nosso tema de estudo envolveu a escola, a infância, a filosofia e a Educação Ambiental.

A partir de experiências filosóficas, buscamos provocar e potencializar o pensamento de uma turma de crianças de nível 1, onde a pesquisadora era professora regente. Essas crianças tinham idades entre 4 e 5 anos e frequentavam a rede pública de educação na cidade do Rio Grande/RS.

Articulando escola, infância, filosofia e Educação Ambiental procuramos por espaços de respiro na escola e por brechas que nos levassem para possibilidades outras envolvendo o mundo em que vivemos e as nossas relações com o planeta.

Para apresentar a organização da escrita, destacamos alguns de seus movimentos. A dissertação apresentada foi dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **“Provocações iniciais do encontro entre infância, filosofia e Educação Ambiental”** apresentamos a pesquisa, a pesquisadora e sua aproximação com a Educação Ambiental e com o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Delineamos a metodologia desenvolvida e os caminhos investigativos, partindo da aposta na filosofia na busca por outras educações ambientais.

No segundo capítulo, intitulado **“Educação Ambiental, infância e escola: possibilidades de encontros e devires”**, pesquisamos as aproximações possíveis entre os três conceitos que o intitulam: Educação Ambiental, infância e escola. Neste capítulo as leitoras e os leitores encontrarão o marco teórico e as bases epistemológicas de nossa pesquisa.

Ao longo do terceiro capítulo **“O início de alguns fins, os fins de alguns inícios: possibilidades outras para a escola a partir de**

experiências filosóficas”, discorreremos sobre experiência, partindo de Jorge Larrosa (2021). Aqui, também apresentamos a escola e a turma onde foram realizadas as experiências filosóficas deste estudo.

No quarto capítulo, chamado **“Escola como espaço de criação, inventividade e potentes exercícios de pensamento no encontro com experiências filosóficas”**, apresentamos o primeiro eixo de experiências filosóficas realizado com as crianças. Trata-se de contar como organizamos os disparadores do pensamento, como foi a acolhida e a participação das crianças e os imprevistos e exercícios de pensamento que nos encontraram. Além disso, pensamos as nossas relações e o nosso modo de viver e habitar o mundo a partir da junção da ecologia com a filosofia: a ecosofia (GUATTARI, 2001).

Ao longo do quinto capítulo, intitulado **“Crianças, natureza, humano e não-humano: tramas e fissuras que emergem do pensamento inquieto”** realizamos o segundo eixo de experiências filosóficas com as crianças e nos aventuramos no mundo dos animais exercitando nosso pensamento na busca por formas inusitadas, divertidas e desafiadoras para entender o espaço do zoológico, almejando outras relações com esse ambiente.

Por fim, apresentamos as considerações finais desse estudo convidando as leitoras e os leitores **“Para seguir exercitando o pensamento”**, cotejando outras sendas e outras possibilidades de invenção na aventura da pesquisa. Nesse encerramento merece destaque as tramas do caminho e as inquietações da pesquisadora ao longo dos dois anos de estudo.

Neste sentido, convidamos as leitoras e os leitores a caminhar conosco nas trilhas dessa pesquisa que aposta na filosofia com crianças. Nesta aposta, encontramos-nos com fissuras, experiências e exercícios de pensamento inusitados e muito potentes – pelo menos para nós! Desejamos uma linda experiência de leitura!



APRENDIMENTOS

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele um caracol vegetando sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs. E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Chegou por vezes de alcançar o sotaque das suas origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! [...]

(BARROS, 2018, p. 48)

1. CAPÍTULO I PROVOCAÇÕES INICIAIS DO ENCONTRO ENTRE INFÂNCIA¹, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nosso primeiro capítulo desenvolveu-se a partir de inquietações com relação à Educação Ambiental e seu significado no cotidiano escolar. Dedicamo-nos à escrita dessa dissertação enfatizando a importância de possibilidades outras à Educação Ambiental e ao espaço escolar, potencializando o pensamento.

No início de nossa escrita, as leitoras e os leitores encontrarão a apresentação da pesquisa, da pesquisadora, o motivo da escolha dessa investigação envolvendo a Educação Ambiental, a filosofia, a escola e as infâncias; a apresentação do projeto, a metodologia desenvolvida e a aposta na filosofia na busca por outras possíveis educações ambientais. Dessa forma, dividimos o capítulo em três seções. Ao longo da primeira seção, intitulada “Pés na escola, uma paixão pelas infâncias e o encontro com a filosofia: caminhos trilhados pela pesquisadora”, encontramos uma breve contextualização sobre a vida da pesquisadora, sua trajetória profissional, os caminhos que a apresentaram a filosofia e o interesse nos estudos das infâncias atrelados à Educação Ambiental. Além disso, podemos perceber a importância dessa dissertação para a linha de pesquisa “Fundamentos da Educação Ambiental”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Na segunda seção, “Caminhos investigativos e movimentos teóricos”, procuramos delinear a pesquisa, as questões e o caminho metodológico a ser percorrido e apresentamos nosso problema de pesquisa. Buscamos explicar às leitoras e aos leitores a pretensão de olhar com estranhamento para algumas das verdades educacionais estabelecidas e, assim, provocar o pensamento. Trazemos as aproximações entre Educação Ambiental e Michel Foucault que vimos realizando junto ao Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF. Nesse capítulo, trata-se de ver a potência de sua teoria e

¹ Trataremos de infância no singular quando nos referirmos ao campo de saber da infância; trataremos de infâncias no plural por entendermos que existem múltiplas culturas infantis. A escolha pelo plural se deve ao fundo teórico escolhido para realização dessa Dissertação.

método e o conceito de problematização (FOUCAULT, 2004) atrelado à hipercrítica (VEIGA-NETO, 2020).

Na última seção deste capítulo, intitulada “Filosofia e Educação Ambiental: encontros e possibilidades”, buscamos mostrar que a prática da filosofia com crianças na escola potencializa o pensamento para questionar a própria escola e as verdades que permeiam o campo da Educação Ambiental neste espaço. Através dela, podemos opor resistência aos discursos que estabelecem verdades pedagógicas e ambientais. A partir da filosofia com crianças almejamos provocar no pensamento potências de criação, exercícios de pensamento, inventividade!

Assim, convidamos as leitoras e os leitores a “sentir os pés de barro” (NIETZSCHE, 2000), desacomodar o pensamento, torcê-lo, retorcê-lo, expandir as forças, procurar por rupturas, duvidando das certezas. E, assim, cheias e cheios de coragem, transitar pelos tortuosos caminhos que encontramos ao longo dessa dissertação.

1.1. Pés na escola, uma paixão pelas infâncias e o encontro com a filosofia: caminhos trilhados pela pesquisadora

Distrair-se é a possibilidade de tornar-se sensível àquilo que temos aprendido a tornar-nos impermeáveis (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 176).

Nesta seção buscaremos contar às leitoras e aos leitores de que forma a mestranda veio se constituindo pesquisadora e educadora ambiental ao longo de sua trajetória profissional e seus vínculos com a escola e a infância. Para isso, rememoramos alguns caminhos trilhados e inquietações que a apresentaram à filosofia.

Desde que iniciei² meus estudos no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande- FURG, percebia o quanto os estudos sobre as infâncias despertavam meu interesse. Ao longo das vivências nos cotidianos escolares em que tive a oportunidade de transitar, me apaixonei pela

² Escrevo em primeira pessoa do singular apenas quando trago vivências da primeira pesquisadora desse estudo, a mestranda. Toda a dissertação está escrita em primeira pessoa do plural por entender que esse trabalho é feito por muitos, a saber, por aqueles que compõem o Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF) e, certamente, pelas orientadoras dessa investigação.

escola de Educação Infantil e, desde então, venho me constituindo professora e pesquisadora das infâncias.

Ao me formar, em 2014, vivenciei e vivencio a experiência de ser professora de Educação Infantil, transitando entre escolas privadas e públicas. Foi no ano de 2020 que me senti segura profissionalmente para ingressar no Mestrado em Educação Ambiental da FURG. O fato de estar vinculada ao GEECAF, que estuda autores como Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze e os aproxima do campo de estudos da infância, também foi um aspecto importante e incentivador.

As inquietações e reflexões realizadas ao longo de nossas interações no GEECAF, articuladas à minha trajetória de formação e atuação profissional como pedagoga e professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Rio Grande/RS, desencadearam o interesse pela temática da presente dissertação.

Tenho o prazer de vivenciar manhãs e tardes com turmas de crianças da Educação Infantil, realizando atividades que pretendem instigar e provocar o pensamento das infâncias e problematizar outros modos de nos relacionarmos com o planeta e o ambiente em que vivemos.

Minha escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental vem ao encontro de uma das suas linhas de pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental. Sabemos que um dos fundamentos a ser estudado é a filosofia. Ao encontro disso trago o GEECAF, o qual apresenta em seu projeto mais amplo os temas: escola, infância, Educação Ambiental e filosofia. O GEECAF e eu partilhamos desejos muito semelhantes: uma Educação Ambiental aberta à multiplicidade, à invenção, que seja expansiva do pensamento, criativa!

Além disso, acredito que pensar filosoficamente a infância contribui para a linha de Fundamentos da Educação Ambiental. Em nosso Grupo, fazemos isso, em parceria de autores e autora como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Friedrich Nietzsche, Félix Guattari e autores que se filiam a essa perspectiva dentro da infância, como Haroldo de Resende, Walter Kohan, Silvio Gallo, Alexandre Filordi de Carvalho e Maria Isabel Bujes.

A filosofia acontece do encontro com outros olhares amigos, a partir dela podemos conhecer novas perspectivas para entender e transformar as formas como vimos nos constituindo. Kohan nos ensina a não separar a vida do corpo

e do pensamento. Segundo ele, “aprendemos que pensar é tocar e deixar-se tocar pelo outro” (2012, p. 40). Dessa forma, podemos entender a filosofia como uma forma de afeto, de afetar e afetar-se ao encontrar-se com outros corpos e outros pensamentos. Ao tratar de algo intransferível e pessoal, sabemos que não há como garantir o que irá nos afetar e de que forma isso irá acontecer. A experiência vivenciada, no encontro com a filosofia na escola, possibilitará formas particulares de sermos afetadas e afetados pelo mundo.

Vivenciar o cotidiano escolar da Educação Infantil não é uma tarefa fácil. Rotinas, imprevistos, tempos, lugares, olhares, cheiros, afetos permeiam esse espaço. Desse leque de possibilidades e vivências, a professora³ consegue ter tempo para “afetar-se”? É possível possibilitar às crianças formas distintas de ser e estar na escola diferentes das quais elas estão acostumadas?

Nesse ritmo frenético do cotidiano da escola de Educação Infantil, parece ser difícil parar para pensar filosoficamente, pois estamos submersos pelas coisas que nos subjetivam e acabamos colocando essa engrenagem em funcionamento. Mas então, o que é parar para pensar? O que é parar para pensar sobre algo? Para expor o pensamento? Para analisar? Será que é possível pensar em outras formas de vivenciar o cotidiano da Educação Infantil? Será que a proposta pensada e desenvolvida pela professora está “afetando” as crianças? Ou só está passando por elas? Como o saber docente se modifica a ponto de construir espaços éticos de relações dentro da Educação Infantil?

Essas e outras questões permeavam meus pensamentos ao longo de minha trajetória profissional. Eu queria pensar sobre o sentido da minha prática pedagógica na escola, com as crianças; queria entender de que forma conseguiria, enquanto professora de Educação Infantil, me desvincular da ideia de que precisava ensinar basicamente o que estava prescrito como necessário (Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI) para pensar na possibilidade de criação de espaços para outras aprendizagens ou, talvez, para aprendizagens que me levassem ao

³ Na Educação Infantil, predomina o trabalho docente feminino e por esse motivo colocamos o gênero feminino na escrita.

exercício do pensamento e do encontro ético comigo mesma e o mundo em que vivemos.

Desde a perspectiva experiencial, a filosofia, ou melhor, o filosofar é inconciliável com a ideia de um modelo, de uma forma previamente determinada à qual haveria que se ajustar. Se a experiência de pensar não é nem um conteúdo nem um mecanismo, a ideia tradicional de “formar” como um “moldar” a outro para garantir essa experiência deve ser descartada ou, no mínimo, seu sentido deve ser reformulado (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, p. 174, 2012) [grifos dos autores].

O fundamental são as possibilidades que as crianças têm de estar na escola, com suas e seus colegas e professoras e professores; de fazer daquele momento um encontro – um encontro que nunca vai ser igual. Para mim, a questão não era se deixava de lado determinada proposta por ela estar certa ou errada; e sim de pensar com as crianças que talvez aquela proposta não tivesse tanto sentido naquele momento, naquele grupo. A vontade que me inquietava era a de deixar de lado os paradigmas escolares do que é “certo” e “errado” e das perguntas que necessitavam de respostas, que se encaixavam em moldes ditos corretos. A intenção era pensar, no encontro com as crianças, de forma simples, criando um ambiente de trocas mútuas, permeado de respeito e liberdade para se dizer o que realmente cada um e uma pensava a respeito do que estivesse sendo questionado.

Todos esses pensamentos bombardeavam minhas ideias e eu tentava organizar essas questões sempre pensando no que seria melhor para as crianças. A partir do momento em que passei a entender a filosofia como modo de vida para pensar minha prática, meu dia, minha rotina, deixei-me ser “afetada”, tocada e modificada a ponto de querer produzir outras experiências. Uma dessas experiências transformou-se nessa dissertação - e está além dela. A dissertação é um relato de algumas vivências e experiências filosóficas que aconteceram – não para uma lista de tarefas – como uma vontade de potência que esteve e está presente em minha vida e me mobiliza a pensar esses espaços.

Foi assim que tive o encontro com um importante intercessor desse estudo, o filósofo Michel Foucault. Sua filosofia me instigou a pensar na aprendizagem menos como um processo de solução de problemas, e mais como um processo de invenção de problemas! O fato é que ingressar no

PPGEA e no GEECAF fez com que eu fosse “tocada” e atravessada por novos saberes, discursos e vivências que potencializam meu pensamento. Neste movimento, em parceria dos estudos foucaultianos, entendo que o pensamento passa pelo ato da problematização da nossa vida, das ditas “verdades”, nos desacomoda e torce as ideias!

Ao compreender a problematização como um trabalho do pensamento, passei, então, a questionar-me sobre a vida, a escola e as verdades estabelecidas. Ao me desacomodar e torcer as ideias passei a entender que toda essa inquietação que sentia em minha trajetória profissional não era em vão; no encontro da filosofia com as vivências escolares, acolhi essa vontade de potência e aprendi muito com ela.

Ao me encontrar com a filosofia, a partir do referencial foucaultiano, passei a pensar sobre as coisas - desde aquelas mais rotineiras - de uma forma diferente. Parece que foi se tornando cada vez mais difícil continuar pensando da forma que pensava. Sinto-me transformada e interpelada a ponto de pensar em práticas pedagógicas diferentes daquelas que costumava fazer. Não que hoje eu as entenda como práticas ruins ou erradas, não se trata de determinar questões de valores para elas, mas, sim, de refletir sobre essas práticas antes de reproduzi-las no ambiente escolar.

Quando comecei a questionar sobre o sentido do meu fazer na escola, passei a entender que ela não precisava ser lugar de cópia, de reprodução. Em vez disso, ela poderia ser lugar de invenções potentes e criações inusitadas. Enquanto professora, passei a me reinventar e criar outros sentidos para o que significa ensinar e aprender e para minhas vivências escolares com as crianças, aventurando-me a ser de outra maneira em relação ao que vinha sendo até então. Posso dizer que em minhas práticas docentes venho percebendo possibilidades diferentes daquelas a que estava acostumada, possibilitando conversas que instigavam outros pensamentos, diferentes daqueles que vinham sendo pensados, fazendo pedagogias diferentes daquelas que costumava fazer, inquietando o ensinar e o aprender de minha prática, rompendo com a forma a qual estava confortavelmente acostumada.

Nosso cotidiano escolar é permeado por objetivos e propósitos que almejamos que sejam alcançados para um ensino a partir de valores preestabelecidos. É difícil pensar na filosofia, que nos ensina a suspeitar e ser

resistência ao instituído, caminhando em parceria de uma escola que tem como propósito instruir, prescrever e moldar corpos dóceis. Mas não é impossível! Trata-se de uma infinita tarefa, onde o aprender envolve a abertura ao que carece de ser pensado, problematizado.

Hoje, sinto-me tocada ao ponto de não conseguir me conformar com a escola moderna tal qual a conhecemos e com algumas práticas pedagógicas que foram apresentadas a mim como *adequadas* para o trabalho com crianças. Trago aqui um exemplo que me desacomoda o pensamento: o trabalho com projetos pedagógicos na Educação Infantil. Essa questão foi levantada em nosso grupo de estudos (GEECAF) e compôs a tese de doutoramento de Gisele Ruiz Silva (2019). Por mais que minha reação inicial tenha sido um choque ao perceber que questionavam algo que, para mim, era “a melhor” forma de trabalho na Educação Infantil, hoje faço parte “do time” que se pergunta: em que momento o trabalho com projetos tornou-se essa verdade quase inabalável? Que outras formas podemos pensar para desenvolver atividades significativas na Educação Infantil? Será possível que essa forma de trabalho alcance a todas as crianças desta etapa de ensino e possibilite a elas vivenciar experiências de pensamento?

Outro exercício de problematização que a filosofia me ensinou envolve a própria escrita dos pareceres e relatórios de avaliação da Educação Infantil. Será que eles não servem como um processo de normalização, no qual discorreremos sobre cada criança, analisando e categorizando-a a partir de um referencial de criança estabelecido pela escola e pela sociedade? Mesmo quando buscamos experienciar novas abordagens na escola, normalmente partimos do lugar do adulto, que decide “o que” e “como” deve ser ensinado à criança. Mesmo quando pensamos em respeitá-las e ouvi-las, queremos que elas atinjam determinados objetivos que nós, adultos, consideramos necessários a partir dos saberes pedagógicos que assumimos como verdadeiros.

É difícil viver esse deslocamento da ideia de prescrição (que fortemente permeia a Educação Infantil, por mais que tentemos negá-la) e pensar sobre a minha prática pedagógica de outra maneira, partindo do meu encontro com a filosofia. Nesse movimento, vários questionamentos surgiram em minha mente. Deixo aqui alguns deles para juntos e juntas descolonizarmos nosso olhar e

pensarmos em possibilidades outras: Como podemos pensar a relação da filosofia com a educação? E com a infância? Como ver a potência da filosofia no encontro com as infâncias, no cotidiano escolar? De que forma a filosofia pode contribuir com a formação e atuação das professoras e dos professores? Como considerar, efetivamente, o que a criança nos apresenta?

Apostamos na possibilidade de pensar a filosofia na escola entendendo e considerando a potência da suspeita, da desconfiança àquilo que é comum aos olhos de todos e todas, do questionamento onde há afirmação ou negação. Partindo desse ponto, acreditamos que a filosofia se fortalece da insatisfação e da dúvida que surge em nós quando questionamos as normas estabelecidas e as práticas socialmente imperantes. A partir da filosofia podemos pensar em novas possibilidades para a escola, diferentes daquelas vigentes e tensionar a naturalidade com que vemos as coisas, abrindo brechas à interrogação, à busca de outras opções e sentidos.

Se a um tempo atrás a infância era vista como uma fase a ser abandonada, associada à imaturidade; atualmente defendemos uma outra imagem da infância, a qual Kohan (2011, p. 239) descreve como a “condição de ser afetado, que nos acompanha a vida toda”. Ela passa de uma etapa cronológica para a condição de possibilidade da existência humana. A infância é uma descontinuidade. O mesmo autor enfatiza que

[...] não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica. Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele que, como Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que “há que pensar”. É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. “Nossa” história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância” (2011, p. 246-247).

Distantes de uma educação que nos “prepara para o futuro”, podemos pensar em viver a infância pela experiência, como novidade, como multiplicidade a partir da criação de situações convidativas à experiência e ao pensamento inusitado. “Se há algo a se preparar por meio da educação, é a não deixar a infância, a experiência” (KOHAN, 2011, p. 248). Relacionando filosofia e infâncias, acreditamos que todos e todas podem pensar por si mesmos, inquietar-se, transformar-se, tornando-se resistência e tensionar o

conformismo. A infância nos mostra que não há um caminho predeterminado a seguir. É a possibilidade de devires múltiplos, de imprevisibilidade. Ela é desequilíbrio, multiplicidade, diferença, experiência!

Entendendo a infância como condição da experiência e como criação, apostamos no “devir” enquanto descontinuidade, como possibilidade de linhas de fuga, como um processo criativo que busca por escapes e respiros ao controle social. Buscamos romper com o que nos é apresentado, propiciar novos inícios e conhecer o que a infância pode nos apresentar inesperadamente. “Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso o devir é sempre minoritário” (KOHAN, 2002, p. 3).

Utilizando as expressões “devir” e “devir-criança” (KOHAN, 2010), almejamos que as crianças experienciem outras possibilidades através de uma educação em movimento, que se desterritorializa dos padrões, que experimenta e explora o imprevisível, o inusitado. São nessas possíveis linhas de fuga que procuramos por educações menores, entendendo-as como fonte de inquietude, de afirmação de vida.

A defesa do presente estudo passa por uma aposta nesse modo de enxergar a infância. Ao afirmar a experiência, a novidade, o não determinado como potência do pensamento, almejamos um devir-criança singular, criador de conceitos.

Coaduno com Silvio Gallo quando ele enfatiza, em seu livro “Deleuze e a Educação”, que “[...] a filosofia tem uma ação criadora (de conceitos) e não é uma mera passividade frente ao mundo” (2003, p. 41). Ao longo de sua escrita, o autor cita inúmeras vezes Deleuze e Guattari e, dialogando com eles, defende que a criação de conceitos novos é uma forma de transformar o mundo. Esse movimento envolve a percepção da necessidade de reaprender a ver o mundo que nos cerca, questioná-lo e criar novas e potentes possibilidades. Foi nesse sentido que a presente dissertação caminhou, na experiência de criar provocações ao pensamento e, quiçá, criar, junto às crianças, conceitos que nos ajudem a enfrentar os problemas que nós vivenciamos no campo da Educação Ambiental.

Percebi em minha prática docente que, constantemente, nós professoras e professores, pensamos a Educação Ambiental vinculada à ideia de que a

criança precisa ser conscientizada, de que o futuro do mundo é a infância. Quando digo “nós”, me incluo, pois até certo tempo atrás também pensava dessa forma. É interessante observar que normalmente usamos o verbo futuro para pensar a criança – o cidadão de amanhã – como se hoje ela ainda não fosse cidadã. A Educação Ambiental voltada às crianças, geralmente parte de práticas pedagógicas que direcionam condutas e definem hábitos com relação aos cuidados e a preservação de nosso planeta (HENNING, 2017). Sendo assim, consideramos importante abordar brevemente os desdobramentos no campo da Educação Ambiental ao longo dos anos e tensionar os valores de verdade que são construídos nesse campo.

Em meados do século XX aflora a preocupação com as questões ambientais, com as degradações ao meio ambiente e com a intensificação do consumo exagerado que define o novo estilo de vida das pessoas. Emerge, com isso, a necessidade de pensar sobre o meio ambiente e em formas de “protegê-lo” das ações humanas.

Desde então, a Educação Ambiental assumiu lugar interdisciplinar nos espaços escolares através de diretrizes, leis e documentos, que criaram outros modos de pensar os problemas ambientais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Tema transversal Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997) e a instituição da Lei 9.795/99 que estabelece a Política Nacional da Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999). Nos últimos anos, a Educação Ambiental vai perdendo sua potência nos documentos nacionais brasileiros e, em seu lugar, aparece a temática do meio ambiente e sustentabilidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Aqui, pensamos nestes documentos a partir de uma análise dos discursos que são fabricados ao redor dos ditos “problemas ambientais” e a sua abordagem nos espaços educativos. “Trata-se de olhá-los como elementos que compõem a história exaltando, em dados momentos, a educação ambiental, em outros momentos, compondo novos arranjos para ela” (HENNING, 2019, p. 676).

Imbricada às verdades consolidadas pelos saberes científicos, a Educação Ambiental vem sendo entendida como uma prática política que prolifera inúmeros discursos e ideais que direcionam condutas, definem hábitos e ressaltam a necessidade de uma preocupação com o futuro do planeta. Essa

avalanche diária de enunciabilidades envolvendo o meio ambiente e prescrevendo formas sustentáveis de ser e agir na natureza são disseminados rapidamente, ressoando tanto na escola, quanto nos mais variados espaços educativos, nas mídias e nos documentos curriculares que orientam a prática educativa.

Muitas vezes, a Educação Ambiental é vista como necessária para pensar em formas de minimizar esse bombardeio de degradação que a natureza vem sofrendo. Mas, de que forma isso acontece? Como a Educação Ambiental vem sendo abordada nos espaços escolares e extraescolares, nas diferentes mídias? Somente a Educação Ambiental poderá responder à demanda cada vez maior de problemas ambientais que surgem?

Aqui convidamos as leitoras e os leitores a seguir um ensinamento de Michel Foucault: “É preciso que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares” (FOUCAULT, 2002, p. 24). Nossa intenção não envolveu a delimitação da Educação Ambiental, associando-a às práticas descritas. Inclusive porque há uma pluralidade de definições e conceituações que permeiam esse campo. Porém, precisamos considerar o fato de que inúmeros enunciados e visibilidades subjetivam o pensar e o agir nessa área e diretamente definem e produzem “sujeitos verdes” (GUIMARÃES, 2012), conscientes e preocupados com o seu papel na constituição de um mundo sustentável. A eles, cabe a responsabilidade por refletir sobre seus atos de consumo, desde as escolhas mais cotidianas.

Esse é o nosso olhar, enquanto grupo de pesquisa (GEECAF), com relação ao campo da Educação Ambiental; é a forma como entendemos essa construção histórica. É uma “educação ambiental” dentre muitas⁴.

Sendo assim, buscamos exercitar o pensamento de forma crítica e provocativa para pensar sobre as verdades que delimitam o campo da Educação Ambiental, tensionando nosso olhar acerca desses enunciados e visibilidades que nos subjetivam diariamente.

A resistência aos ensinamentos modernos também cabe a nós. Penso que devemos sim tensionar a organização classificatória dos saberes e o lugar disso nos espaços educativos. É desse desconforto

⁴ O GEECAF aposta na busca por educações ambientais plurais (HENNING, MUTZ e VIEIRA, 2018; HENNING e SILVA, 2021) e é neste sentido que defendemos aqui o que é para nós Educação Ambiental e o quanto ela se multiplica.

[...] que talvez emergam as possibilidades de criação de outras educações ambientais que nos levem a tensionar os modos hegemônicos que olhamos para a “grande” educação ambiental e assim a constituímos (HENNING, 2019, p. 681- 682) [grifo da autora].

Tensionar os valores de verdade dos discursos em Educação Ambiental e olhá-los com estranheza nos possibilitou promover rotas de fuga e possibilidades de resistência e criação de outros modos de ver e pensar os problemas ambientais que nos permeiam. A autora Shaula de Sampaio (2019, p. 22) levanta um questionamento que dialoga com nossas reflexões. Ao pensar na possibilidade de possíveis deslocamentos na compreensão da forma como a Educação Ambiental vem sendo constituída, a autora questiona: “Que língua poderia ser ativada pela educação ambiental de modo a propiciar sensações e produções diferentes daquelas com as quais já estamos confortavelmente acostumados?” São questões assim que nos inquietam, ficam ressoando em nossos pensamentos e causam um impacto tão forte que abalam alguns significados da Educação Ambiental.

Sabemos que não somos obrigados e obrigadas a seguir as atitudes e posturas que determinam o modo como *devemos* cuidar do meio ambiente. Mas estamos tão imersos e imersas a esses discursos que acabamos sendo subjetivados e subjetivadas a “nadar nessa correnteza”, que teoricamente leva à construção de uma sociedade sustentável, definindo quais ações e como nos comportar frente aos problemas ambientais. Haverá aí espaço para criação de outros modos de pensar?

Aqui, convidamos as leitoras e os leitores para, com muita coragem, questionar os modos como a Educação Ambiental aparece nas políticas públicas, nos espaços escolares, nas mídias e na vida das crianças. Estranhar essas verdades é uma das formas em que podemos criar fissuras e abalá-las. Quando nos sentimos incomodados e incomodadas por essas prescrições sobre como *devemos* ser e agir, somos desafiados e desafiadas, quem sabe, a pensar em novas possibilidades de encontros e devires. “Não se trata de uma revolução na educação ambiental, mas de pequenas fissuras que lutem contra esses modos hegemônicos, que insistem em governar a cada um de nós e, em última instância, governam o rebanho” (HENNING, 2019, p. 691).

Por mais difícil que seja, não nos parece impossível almejar educações ambientais que fujam da normatização e da conscientização. Nesta dissertação

apostamos em outras experiências, rearticulações de saberes, resistência às tentativas de curricularização e de delimitação do campo da Educação Ambiental.

Almejamos pensar a Educação Ambiental a partir de novas possibilidades, sem prescrições ou manuais a serem seguidos. Nós enxergamos como uma potente forma de resistência, de criação, de problematização acerca da forma que estamos acostumados a agir e conviver com/na natureza. Assim, através de práticas que desacomodaram o nosso olhar - já condicionado a aceitar a Educação Ambiental apresentada - surgiram instigantes e desafiadoras educações ambientais.

O fato de a Educação Ambiental e as infâncias estarem constantemente atreladas a uma orientação pedagógica direcionada à preservação e a modos prescritivos de como cuidar do planeta era algo que nos inquietava, nos causava estranhamento. Dessa forma, partimos de uma escuta sensível ao que as crianças queriam nos dizer – e não uma escuta a partir de uma proposta pedagógica, tendo algum objetivo específico de “onde se queria chegar”. Talvez seja desses espaços mais provocadores e menos objetivos que a educação carece...

Diante do exposto, justificamos a escolha do tema de estudo: escola, infância, filosofia e Educação Ambiental. Assim, apresentamos também nosso problema de pesquisa: **Como o exercício do pensamento pode ser provocado no encontro com crianças da Educação Infantil, acerca do mundo em que vivemos e das nossas relações com o planeta?**

Nosso desejo envolveu a provocação ao pensamento de um grupo de crianças que frequentavam a turma onde a pesquisadora era professora regente no ano de 2021, na rede pública do município de Rio Grande/RS. Buscamos instigá-las a cuidar do mundo em que vivemos, não por medo da perda de nosso planeta, mas por compreender os motivos pelos quais defendemos essa preocupação com a Educação Ambiental e, através da escuta atenta, pensar com as crianças sobre o mundo em que a gente vive e nossas relações com o planeta.

A partir dessa pesquisa buscamos mostrar que é possível a criação de alguns espaços de respiro na escola. Nós encontramos tal possibilidade na articulação entre infância, filosofia e Educação Ambiental. Não estamos aqui

prescrevendo uma forma de romper com essa racionalidade, mas relatando nossa experiência no encontro com as fissuras que criamos no cotidiano escolar. A nossa aposta é a partir da filosofia com crianças.

Mas, não podemos deixar de relatar que existem momentos dos quais ainda não conseguimos fugir. Não deixamos, por exemplo, de ter horário para entrar e sair, de fazer fila, de lanche e almoçar em horários predeterminados. Existem aspectos que estão acima de nós, acima da nossa vontade, que fazem a engrenagem escolar funcionar.

Entendemos que foi um grande privilégio sermos tocadas e transformadas pela filosofia e pela infância. Trata-se de uma viagem que não vislumbra portos seguros nem linhas de chegada. É uma viagem em constante movimento, que se desloca entre pensamentos e experiências. Mas como toda viagem marcante, depara-se com imprevistos e desafios. Sendo assim, na próxima seção, convidamos as leitoras e os leitores para conhecer e explorar os caminhos que nortearam a presente pesquisa e os movimentos que nos levaram aos encontros com as infâncias questionadoras.

1.2. Caminhos investigativos e movimentos teóricos

Não é a dúvida, é a certeza que enlouquece...Mas para isso a gente tem que ser profundo, tem que ser abismo, tem que ser filósofo pra sentir assim...Nós todos temos medo da verdade... (NIETZSCHE, 2008, p.55).

Iniciamos essa seção a partir das potentes palavras de Nietzsche, as quais nos tocam de tal forma a desacomodar as ideias e o pensamento. Aqui, procuramos delinear a pesquisa, as questões e o caminho metodológico percorrido. Desde as primeiras linhas dessa dissertação surgiram muitas inquietações, muitos estudos e um aprofundamento teórico nos escritos de Michel Foucault.

A presente pesquisa⁵ nos fez refletir sobre a importância de provocar um olhar diferente sobre o que pensamos conhecer. Mas, o que é a história para Foucault? Podemos dizer que ela é uma invenção dos acontecimentos que são selecionados para mostrar como as coisas são do jeito que conhecemos. Para Foucault, digamos que existem duas grandes “escavações” que nos ajudam a

⁵A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP-FURG). Parecer número: 5.202.576.

entender a história. Em um primeiro momento o filósofo francês faz uma escavação vertical (a arqueologia) que envolve a forma como nos tornamos sujeitos de saberes, como nascem as ciências humanas, como nasce a psicologia, como nascem esses diferentes campos de saber que vão constituindo e subjetivando os sujeitos.

Já a genealogia envolve um olhar para a história na trama com os jogos de força do poder. “A história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade [...] ela pretende fazer aparecer todas as discontinuidades que nos atravessam” (FOUCAULT, 2011, p. 33). Trata-se de uma escavação horizontal onde vamos entendendo como se tramam verdades e acontecimentos históricos na constituição dos sujeitos, nas relações com o poder. Para Foucault, a genealogia é um modo de entendermos a história como uma invenção.

Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (FOUCAULT, 2011, p. 17).

A genealogia não contesta a história, mas a pesquisa da origem. Ela busca desviar de tudo que legitima, ordena e hierarquiza. Evita um conhecimento “verdadeiro” de uma ciência exata. E isso não se trata da recusa ao saber, mas a busca de saberes descontínuos, não legitimados.

Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 2011, p. 152).

É nesse sentido que entendemos a infância, a Educação Ambiental e a filosofia como uma possível invenção (para a educação, para a infância). O que as leitoras e os leitores encontrarão nesta dissertação é um movimento que fazemos para desvincular a Educação Infantil das verdades que a cercam e levá-la para o campo da experiência, da própria infância, da infância que

inventa outra Educação Ambiental. E, ao inventar outra Educação Ambiental, inventa outra infância e inventa outra filosofia.

Entendemos que a verdade é uma construção histórica, ela é fabricada a partir de discursos (FOUCAULT, 2011). Os efeitos de verdade no mundo são múltiplos e podemos pensá-los como a consolidação da moral.

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p.12) [grifo do autor].

Dessa forma, entendemos que o sujeito que fala, fala imerso em um certo regime de verdade que determina o que é pensável, o que é possível de ser dito. Nosso trabalho aqui é o de desdobrar as múltiplas possibilidades que temos para pensar o mundo, a vida, a educação, a escola, a Educação Ambiental; estranhar as verdades e certezas e “andar por caminhos tortos”, como nos ensina Nietzsche (2008, p. 65).

Tensionando nossos valores de verdade que essa pesquisa foi escrita. No desejo de provocar o pensamento junto às infâncias, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: Como o exercício do pensamento pode ser potencializado no encontro com crianças da Educação Infantil acerca do mundo em que vivemos e das nossas relações com o planeta? Na correnteza dessa indagação, lançamos três questões de pesquisa, a saber: Como a filosofia com crianças pode contribuir para expandir pensamentos infantis a respeito da nossa relação com o planeta? Como podemos tecer um encontro entre Educação Ambiental, infâncias e filosofia? Que efeitos de sentido são criados por crianças da Educação Infantil quando colocamos em movimento outros modos de pensar a nossa relação com o planeta?

Junto ao nosso grupo de estudos GEECAF, elaboramos experiências filosóficas que possibilitaram situações de escuta atenta com um grupo de crianças de Nível I, com idades entre 4 e 5 anos, no qual a pesquisadora era professora regente no ano de 2021. Para tanto, elaboramos dois eixos de

experiências filosóficas (cada eixo com três encontros) e partimos da escuta infantil, com uma mínima organização de propostas elaboradas por um grupo de estudos que se dedica com cuidado e responsabilidade ao campo da Educação Ambiental.

Nossa intenção aqui foi a de partir de uma educação menor (GALLO, 2002) como dispositivo para pensar a educação. Nossa proposta pensou em experiências filosóficas inusitadas, que rompessem com a ideia da existência de uma “pedagogia maior” ou de uma “educação maior”. Essa educação maior é vista de forma ampla, envolve as políticas públicas, os parâmetros e diretrizes, as leis que giram em torno da educação e da escola. Ela é pensada por quem está a serviço do poder. “A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer acontecer” (GALLO, 2002,p. 173).

A educação maior busca nos dizer o que ensinar, como, para quem e porque ensinar. Uma educação maior constitui uma engrenagem de controle, que subjetiva e produz indivíduos que formam e seguem a norma que define comportamentos e modos de vida.

Mesmo com toda essa tentativa de controle que almeja a educação maior, ainda é possível a resistência a ela, ainda é possível fugir ao instituído. Seria uma ilusão pensar que temos o controle de todas as coisas. “A aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle” (GALLO, 2002,p. 174). Ao compreender que a aprendizagem é algo que não se controla, percebemos a possibilidade de resistência ao estabelecido e à definição do processo pedagógico.

Sendo assim, almejamos a criação de possibilidades outras que não estivessem vinculadas às prescrições e aos manuais; que não objetivassem ensinar o que as crianças *deveriam* fazer com o meio ambiente. Buscamos ouvir o que as próprias crianças pensavam sobre sua relação com o ambiente.

Quando pensamos a partir de uma educação menor, a sala de aula torna-se o lugar de luta e um dos espaços onde produzimos o nosso presente, pensando além de qualquer política educacional. A educação menor aparece nas pequenas ações cotidianas das pessoas.

E é nessas brechas que a educação menor age e faz emergir possibilidades outras que se deslocam e fogem de qualquer forma de controle. “Trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se

instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre” (GALLO, 2002,p. 175). Esse é um processo que demanda tempo. Tempo para refletir sobre os princípios e normas da educação maior. Tempo para criar possibilidades de aprendizado inusitadas. Tempo de resistência.

[...] A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2002, p. 175) [grifo do autor].

Há “milhões” de empecilhos na escola, mas há também as possibilidades de resistência. Em nossa pesquisa mostramos que é possível realizar experiências filosóficas que resistam a essa educação maior, às políticas instituídas e impostas.

Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. A atuação do professor reflete em todos os envolvidos e todas as envolvidas com a escola. Os atos não são isolados, toda a ação implicará no coletivo. Aqui se investe na multiplicidade, que se conecta e gera novas multiplicidades. Tal educação não vê sentido em criar modelos a serem seguidos ou possibilitar soluções. É mais considerável e importante viabilizar novas conexões. Portanto, gostaríamos de sinalizar às leitoras e aos leitores que não esperem encontrar nesta pesquisa uma metodologia de análise bem delimitada, como nos moldes clássicos da ciência moderna e do método científico.

Para esta pesquisa realizamos encontros coletivos com um grupo de crianças da Educação Infantil, com a intenção de pensar sobre o campo da Educação Ambiental articulado à filosofia com crianças, partindo da provocação de experiências filosóficas vinculadas ao conceito delineado por Silvio Gallo (2002) de “educação menor”. Com isso, pensamos, junto às crianças, em possíveis educações ambientais que se constituíam a partir das vivências inusitadas que surgiam na escola, nas minúcias do cotidiano, nas possibilidades de criação junto às infâncias.

A pesquisa partiu do potente pensamento de Michel Foucault e, ao explorar sua caixa de ferramentas, utilizamos algumas delas para possibilitar a

problematização e a crítica como um exercício de pensar sobre o próprio pensamento e exercitar a suspeita acerca das verdades estabelecidas no campo da Educação Ambiental.

Frente a dura e triste realidade que estamos vivenciando no mundo com relação à pandemia de Covid-19, deparamo-nos com escolas fechadas para realizar o primeiro eixo de experiências, com o intuito de preservar a saúde de todos que a frequentavam. Muitas escolas brasileiras vinham desenvolvendo as atividades escolares de forma online e o fortalecimento dos vínculos entre professoras e crianças se dava a partir de encontros virtuais e propostas de atividades para serem realizadas em casa.

Diante deste cenário, a realização do primeiro eixo de experiências filosóficas, que ocorreu no mês de outubro de 2021, aconteceu através do ensino remoto⁶ como alternativa para a continuidade dos trabalhos escolares, estando cada criança em sua casa. Ressaltamos que tal experimentação será discutida no Capítulo IV dessa dissertação.

A partir do dia 8 de novembro de 2021, Eduardo Leite, governador do Estado do Rio Grande do Sul, exigiu o retorno às atividades presenciais em toda rede de ensino do estado (RIO GRANDE DO SUL, 2021) e, com isso, realizamos o segundo eixo de experiências filosóficas na escola, com pequenos grupos de crianças. Adentraremos na discussão do segundo eixo de experiências no Capítulo V.

Os dois eixos de experiências filosóficas foram pensados para acontecer em seis encontros ao longo de duas semanas distintas, partindo de elementos que disparassem o pensamento das crianças. Nossa intenção era a de potencializar espaços de experiências e criação partindo de “disparadores do pensamento”⁷ como: poesias de Manoel de Barros, Mario Quintana; produções artísticas, como fotografias produzidas por pesquisadoras do GEECAF, obras de arte de René Magritte e Paul Klee; literatura infantil, como Ruth Rocha, Jader Janer, Rodi Núñez e Alejandro Magallanes. Outros materiais atravessaram o nosso caminho ao longo da pesquisa e vieram a compor

⁶ No ensino remoto, as crianças foram dispensadas de frequentar a escola, acompanharam e realizaram as atividades de forma online, em suas casas.

⁷ Chamamos de “disparadores do pensamento” qualquer artefato da cultura que possa possibilitar o encontro com os pensamentos; pode ser uma música, uma poesia, uma literatura infantil, enfim, algo que mobilize a “coceirinha” nas ideias.

nossos encontros. Aqui queremos apenas citar alguns dos intercessores que contribuíram para disparar o nosso pensamento e criar experiências filosóficas possíveis junto às infâncias.

Essas intervenções aconteceram com o intuito de permitir que as crianças expressassem livremente seus pensamentos sobre as coisas e, através de uma escuta mais sensível, conhecemos as novas possibilidades que elas nos apresentaram. Provocamos perguntas, problematizamos e levantamos questões que nos convidavam para a conversa, rompendo com a postura de quem ensina e de quem aprende, sem negar o que somos. Junto às crianças, pensamos em desvios que possibilitassem novas conexões e nos levassem a problematizar alguns sentidos afirmados pela escola contemporânea. A todo o momento as provocações e as experiências filosóficas aconteceram ao longo dos encontros. Conforme a pesquisadora responsável desse estudo amadurecia teoricamente, mais ia compondo seu arsenal enquanto professora.

Ao organizar esse estudo miramos as questões metodológicas para dar conta de uma pesquisa educacional. Nas trilhas de Foucault, entendemos a necessidade de elaborarmos alguns tracejados do caminho e a importância de “afrouxarmos” nosso conceito de método. Mas afinal, o que é um método? Na definição de Alfredo Veiga-Neto “[...] um método é o caminho que nos leva para algum lugar” (2009, p.84). E ele vai além: “[...] não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar” (2009, p.89). Assim, o método é uma direção, mas não uma definição estabelecida a priori como nos ensinou a ciência moderna.

Veiga-Neto, em seu texto sobre teoria e método em Michel Foucault, escreve que, para ele as máximas foucaultianas “[...] constituem uma teorização – como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos” (2009, p.92). O desejo aqui é dar passos em direção ao perigo da suspeita, caminhar sacudindo a quietude que nos habita com relação às verdades estabelecidas na escola, sobre as infâncias, com relação aos ensinamentos ambientais cotidianos que “conscientizam e solucionam”. Como Foucault nos ensina, é preciso duvidar das certezas e “[...] tornar difícil os gestos fáceis demais” (2004, p. 295).

É daí que o conceito de problematização em Foucault (2004), atrelado ao conceito de hipercrítica em Veiga-Neto (2020), tornaram-se nosso exercício metodológico. Articulando-os, fortalecemos a possibilidade de provocação ao pensamento e da escuta infantil. O pensamento que tem na problematização seu elemento pulsante, estranha, desconfia, questiona, desconstrói e cria novas possibilidades. Trata-se de um exercício crítico que não tem como meta a solução de um problema. Envolve muito mais uma torção das verdades estabelecidas, uma conversão do nosso pensamento.

Mas o trabalho de uma história do pensamento seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas. É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento (FOUCAULT, 2004, p. 233).

A problematização pode nos trazer forças ativas e criativas e dar vazio à vida e às múltiplas possibilidades de experimentá-la. Fortalecendo a potência de criação, buscamos pensar em outras educações ambientais menores que permeiem a vida, que a problematizem. Carecemos de novas criações e ao ouvir atentamente o que as crianças tinham a nos dizer, a coragem para pensar pulsava fortemente, tensionando e rompendo com as verdades estabelecidas.

Como Henning (2021, p. 318) nos aponta, “[...] é preciso tempo de problematização para entender os jogos e lutas em torno da verdade.” Estranhar e olhar com desconfiança potencializa as forças ativas da criação. Acreditamos que a Educação Ambiental carece dessa conversão do nosso pensamento para fugir das prescrições que a vem delineando. Exercitando a crítica sobre as verdades que reinam, podemos pensar em outros possíveis modos de fazer Educação Ambiental.

Várias respostas podem ser dadas para um mesmo conjunto de dificuldades. Na maior parte do tempo, diversas respostas são

efetivamente propostas. Ora, o que é preciso compreender é aquilo que as torna simultaneamente possíveis; é o ponto no qual se origina sua simultaneidade; é o solo que pode nutrir umas e outras, em sua diversidade, e, talvez, a despeito de suas contradições (FOUCAULT, 2004, p. 232).

Vivemos em tempos de crise e vemos a Educação Ambiental como uma abordagem necessária. Mas, quando problematizamos a vida, o cotidiano, os modos de existir e conviver com o que nos cerca, podemos suspeitar dessa ideia de Educação Ambiental que nos é apresentada através de discursos que ensinam modos de ser, olhar e se comportar no ambiente em que estamos inseridos.

Indo além e pensando enquanto pesquisadoras e pesquisadores acreditamos que podemos criar possíveis deslocamentos nos nossos modos de enxergar aquilo que ensinamos para nossas crianças sobre a Educação Ambiental. Por isso, em nenhum momento estivemos atrás de respostas. Nosso desejo foi provocar “[...] o que [se] é, e o mundo no qual [se] vive” (FOUCAULT, 2006, p.14). Buscamos torcer o pensamento, nossas ideias e verdades e provocar a criação de outros modos de se pensar a Educação Ambiental.

Como já referimos no início desta seção, nossa intenção era desacomodar o pensamento e aprender a pensar de outros modos. Para tanto, precisamos nos desacomodar e desapegar das certezas. Coadunamos com Veiga-Neto quando ele nos diz que “[...] crítica é também o nome que se dá para o pensar de outro modo” (2010, p. 159).

Para Foucault (2006, p. 180), a crítica “[...] consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si”.

Uma modalidade de crítica como prática permanente, que estranha o que era visto como verdadeiro, é denominada por Veiga-Neto (2020) de hiper-crítica. Através dela, temos a oportunidade de realmente pensar de outros modos, estranhar as situações estabelecidas e discordar do que pensávamos até pouco tempo atrás.

Veiga-Neto chama de hiper-crítica “[...] a crítica foucaultiana quando ela se volta sobre si mesma, se volta sobre os fundamentos em que ela mesma se

apoia para funcionar como crítica” (2020, p. 26). Trata-se de uma crítica radical, provisória, nômade e inacabada. Também é vista como uma potente ferramenta para a compreensão do mundo e de nós mesmos.

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2006, p.13).

Não há um “modelo” que nos guiou ou forneceu uma certeza; não queremos âncoras para o pensamento. Nosso estudo tratou-se mais de uma estrada que foi se construindo ao longo da caminhada. Ao explicar a utilização da palavra hipercrítica, Veiga-Neto designa um tipo de crítica que

[...] apoia-se no próprio acontecimento. A hipercrítica não faz, de uma suposta verdade, nem o ponto de partida nem o de chegada; incansável e desconfiada até de si mesma, ela está sempre perguntando sobre as práticas (discursivas e não-discursivas) e suas condições de possibilidade, ao mesmo tempo que se considera, a si mesma, como prática (VEIGA-NETO, 2007, p. 179).

Sendo assim, não nos coube afirmar “nos sigam que temos as respostas”, não buscamos por verdades; nossa intenção foi a de romper as fronteiras do pensamento, distorcer e retorcer as ideias, inventar, deslocar, almejar novos horizontes, considerando que eles se movem constantemente. Foucault via nas pequenas e modestas revoltas diárias, uma força maior de resistência. Trata-se de uma transformação de nós mesmos, que acontece aos poucos – em doses homeopáticas.

Veiga-Neto, em seu livro intitulado “Foucault e a Educação”, nos orienta que “[...] talvez seja mais prudente, mais correto, entender o pensamento foucaultiano como uma perspectiva”(2007, p.23).A perspectiva foucaultiana provoca o instituído; trata-se de questionar como as coisas funcionam e pensar os múltiplos modos que elas podem vir a acontecer.

Enquanto escrevemos e percebemos o quanto a problematização está atrelada à hipercrítica, pensamos em tamanha importância dos estudos foucaultianos. Quando pensamos em Michel Foucault, nos vem em mente um filósofo mobilizador, ativador do pensamento!

Partir da hipercrítica e da problematização como questão metodológica para pensar na complexidade cotidiana da escola e os ensinamentos ambientais que conduzem as condutas infantis, nos possibilitou compreender

as relações entre esses temas e a reflexão sobre a possibilidade de criação de outras relações com os tempos, os saberes, as infâncias e as novas e potentes educações ambientais possíveis.

Buscar fissuras e provocar o pensamento, entendendo que a Educação Ambiental pode ir além dos discursos de apelo e medo (GARRÉ e HENNING, 2017), foi o que norteou nossos estudos, em parceria do pensamento de Foucault.

[...] a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para toda transformação. Pois uma transformação que permaneça no mesmo modo de pensamento, uma transformação que seria apenas uma certa maneira de melhor ajustar o pensamento mesmo à realidade das coisas, seria apenas uma transformação superficial. Por outro lado, a partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e ainda assim possível (FOUCAULT, 2006, p.180).

Realizar o exercício de pensar criticamente movimentou nossas ideias de tal forma que nos tornamos cada vez mais inquietas e com um desejo insaciável pelo novo, pelo inusitado do pensamento. Henning vem ao encontro disso, quando nos diz que:

Se abre así, un campo de posibilidades para la educación ambiental, pues lejos de establecer “recetas” provocará un juego reflexivo contante, em el que accionamos el campo filosófico. Las invenciones sólo pueden ser pensadas por aquellos que saben vivir el caos, elbarajado, el sin salida. Es em ese lugar, marcado por el carácter experimental de la vida que existe atravessada por la ética y la política, en el deseo de pensar el mundo en que estamos implicados, que las educaciones ambientales menores pasan por el arte de vivir aquello que se nos disipa (HENNING, 2017, p.353) [grifo da autora].

É nessa estrada “turbulenta” que caminhamos, sabendo que estranhar a verdade dói no nosso pensamento, mas é algo necessário. Partimos do desejo de realizar experiências filosóficas que provocassem o pensamento e nos instigassem a mergulhar nessa aventura em busca do desconhecido, partindo da potência da escuta às infâncias e criando inusitados e comprometidos olhares para a Educação Ambiental.

Em nossas experiências filosóficas, distanciamo-nos da ordem explicadora que o caráter disciplinar da escola nos condiciona a seguir. Ao preocuparmo-nos na organização de uma prática com as crianças em que

somos levadas pelas experiências filosóficas, entendemos a escola mais como lugar da pergunta e menos como lugar de respostas.

Possibilitamos encontros de filosofia com tempos e espaços distintos dos comumente vivenciados na escola. Isso porque na escola o tempo é linear e mensurável, esse tempo é de apropriação de conteúdos e habilidades que possibilitam o tão conhecido “desenvolvimento infantil”. Na escola, o tempo e o espaço são previamente organizados e tanto as crianças quanto os professores precisam se adaptar a eles.

Já o tempo da filosofia é um tempo que não se mede. A filosofia se faz com perguntas, se faz conversando. Conversa coletiva em um tempo fora do ordinário, fora do habitual. Tempo de uma calma conversa sobre o que nos inquieta, nos afeta. Espaço em que a criança é provocada a formular em voz alta aquelas perguntas que faz a si mesma; não qualquer pergunta, mas aquelas que nos fazem pensar, aprender a discutir e argumentar. Perguntas que surgem sem a intenção de procurar por respostas, mas para provocar dúvidas mais complexas.

Por mais desafiador que tenha sido pensar filosoficamente a escola e os ensinamentos ambientais, pensamos na potência de criação possível, partindo de uma educação menor que acontecia nos interstícios da sala de aula. E a partir disso, na próxima seção, apostamos na filosofia como potência de pensamento para fissurar as verdades que permeiam o campo da Educação Ambiental no cotidiano escolar. Na companhia de Foucault e outros malditos, convidamos as leitoras e os leitores a pensar conosco na potência da criação para outras educações ambientais possíveis junto às crianças da Educação Infantil.

1.3. Filosofia e Educação Ambiental: encontros e possibilidades

Pensar é deparar-se com outras ideias, pontos de vista, conceitos. “O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, construímos-lo como objeto e pensamo-lo como problema” (FOUCAULT, 2004, p. 232). Pensar ocasiona acontecimentos no pensamento. Trata-se de uma prática que cria outras imagens no pensamento.

Kohan (2011) afirma que pensar sobre o pensamento é uma questão filosófica. Porém, o pensamento encontra-se pouco valorizado e incentivado socialmente, apesar de inúmeros discursos pedagógicos enfatizarem sua importância. Nessa perspectiva, percebemos que na escola geralmente só se pergunta sobre o que se pode responder. Como se o pensar envolvesse a busca por soluções. Quando as encontramos, fim! Tudo está resolvido!

Nossa intenção aqui foi enfatizar que ao praticar filosofia com crianças no ambiente escolar temos a oportunidade de questionar a própria escola, as formas de subjetivação que ela afirma e as verdades que envolvem o campo da Educação Ambiental no espaço escolar. Quando exercitamos o pensamento – para além da busca por respostas – aprendemos a questionar as práticas que nos levam a pensar da forma como se pensa.

Uma tal filosofia abrirá lugar à indisciplina do pensar, a um pensamento que afirme o valor de interrogar o que a escola parece não querer interrogar, que coloque como problema os modos inter/trans/pluri/disciplinares, que pense e afirme formas de exercer o poder menos hierárquicas, autoritárias e discriminadoras que as imperantes, que dê espaço a subjetividades mais livres, imprevisíveis, menos controladas (KOHAN, 2011, p. 103).

Trata-se de uma filosofia munida da experiência e da pergunta, que coloca em questão as próprias aprendizagens escolares. Nesse movimento, aprendemos a traçar problemas, inventar sentidos e a problematizar. Para isso, tanto os professores quanto as crianças irão questionar, criar possibilidades, inventar sentidos, ser inquietos. Assim, o perguntar se origina da sua própria inquietação e se prolonga no próprio pensar.

Carvalho (2015) aposta no ensino de filosofia na escola como forma de produção de discernimento para pensar sobre nossas ações e atitudes pessoais e com outras pessoas, entendendo-o como instrumento para potencializar o discernir-se enquanto sujeitos singulares. Para o autor:

[...] a capacidade de escolha própria tornou-se uma fechadura enferrujada para o sujeito contemporâneo. O tempo todo ele é teleguiado e condicionado pelos signos massificadores. Informações ilegítimas e falsificadas multiplicam-se infinitamente nas redes sociais. Quase nunca elas são averiguadas, quase sempre são propaladas com fortes convicções assentadas na imediata percepção de questões e de problemas que, em um mundo adulto qualquer, exigiria um mínimo de esforço e de empenho para as suas compreensões, discernimentos e julgamentos (CARVALHO, 2015, p. 92).

O autor nos convida a fugir do caráter reprodutivo que permeia a escola contemporânea e restringe o pensamento. A filosofia na escola não objetiva contribuir no acúmulo de conhecimentos. Mas, ao contrário, ela pode ser “uma ferramenta a potencializar transformações nos sujeitos que entram em contato com ela, quer seja com respeito ao mundo em que vivem, consigo mesmo ou com os outros” (CARVALHO, 2015, p. 95).

Ao explorar as possibilidades do encontro da filosofia com a escola, Walter Kohan, em seu livro intitulado “Filosofia para crianças” (2008), nos atenta ao fato de a prática da filosofia com crianças envolver uma relação filosófica, ativamente crítica, entre professores e crianças, acerca de todas as suas dimensões, reconhecendo a todos os envolvidos como “sujeitos legítimos do filosofar” (KOHAN, 2008, p. 106). Segundo ele:

Mesmo que estejamos colocando ali nossas melhores intenções, quem sabe a prática da filosofia permita abrir o espaço das finalidades e sentidos educacionais à voz das próprias crianças. Quem sabe elas possam participar na elucidação do sentido de praticar a filosofia (KOHAN, 2008, p. 105).

Aqui não pensamos em uma filosofia *para* as crianças; nossa intenção foi trilhar o caminho para um pensar filosófico *com* as crianças.⁸ Buscamos entender a filosofia como experiência que se alimenta de uma insatisfação, a qual abre espaço para o novo, para o inusitado, o imprevisto. Buscamos outros modos de pensar filosoficamente desprendendo-nos da imobilidade e do senso comum. Nossa intenção envolvia propiciar o diferente, provocar no pensamento potências de criação, de inventividade inusitadas.

[...] não há método para aprender porque não há como antecipar os caminhos pelos quais alguém abre sua sensibilidade àquilo que o força a problematizar sua existência, caminhos que fluem entre o saber e o não saber, e também porque não há produto ou resultado “fornecedor” de sentido fora do mesmo trajeto de busca. Aprender é uma tarefa infinita. Não há nada prefigurado, predeterminado, previsto a aprender; nada a aprender. Aprender é abrir os sentidos ao que carece de ser pensado. O saber e o método não são outra coisa que obturações desse movimento do aprender que é a própria cultura (KOHAN, 2011, p. 223).

⁸ A filosofia para crianças foi uma proposta bastante inusitada de Matthew Lipman. Porém, é com Walter Kohan que temos um desdobramento dessa ideia com um pensamento voltado para a filosofia **com** crianças. Na visão de Lipman, o professor é o centro do diálogo filosófico e dos procedimentos de investigação e as crianças seguem a lógica do seu raciocínio. Kohan parte dos estudos de Lipman, mas os direciona a compreensão da filosofia como uma forma de pensamento infantil onde o professor parte do pensamento das crianças.

Neste caminho incerto aprendemos que o pensar não está dado, ele nasce e vai se delineando a partir do ato de se desacomodar, experimentar, problematizar. “Mudar o que significa pensar, eis a tarefa da filosofia” (KOHAN, 2011, p. 227).

Assim, esse texto é uma aposta na filosofia, na potência do pensamento, resistindo aos discursos que insistem no estabelecimento de verdades pedagógicas e ambientais. Trata-se de investir no exercício diário de práticas docentes como possibilidades de torcer o pensamento, de cutucar os nossos modos de existir e conviver com o mundo e o ambiente em que vivemos, provocando o pensamento das crianças.

Pensar o impossível de ser pensado, sentir o impossível de ser sentido, ouvir o não audível, ver o não visível, sentir o não sensível, perceber o não perceptível etc. São esses os chamados para uma luta contra um modo dogmático e suas produções-clichê (RIBEIRO, 2020, p. 166)

Tudo isso envolve mais que um modo de pensar; mas de sentir, perceber, de afetar-se. Daí a necessidade de problematizar os discursos que nos subjetivam, nos capturam no campo da educação e da Educação Ambiental e promovem valores de verdade na instituição escolar e nas práticas pedagógicas de professoras e professores.

Não tivemos a intenção de pensar a filosofia na escola para prescrever como ela deve ser, mas, sim para envolver o saber que se ensina com o saber que não se pode ensinar, relacionando significados e sentidos, saber e ser, possibilitando brechas, respiros e exercícios de pensamento acerca de possibilidades outras para a Educação Ambiental na escola.

É preciso distinguir entre ensinar e educar. É possível ser hábil, com capacidade para desenvolver uma determinada atividade e não necessariamente ser educado para isso. Pode-se fazer bem uma determinada coisa sem saber que coisa é bom fazer. Pode-se saber falar bem, dizer bem as coisas, sem saber o que seria bom dizer. A educação vai além dos signos, que certamente desenham um horizonte. A passagem é do signo ao gesto. Da palavra à voz. Do texto escrito ao corpo próprio, que também é marcado, mas pelos afetos, pelo sentir, pelo tempo vivido e de como é vivido (FERRARO, 2010, p. 213 – 214).

Não buscamos dar aulas que ensinassem filosofia para as crianças; almejamos ensinar com filosofia. “E é esse ensinar com filosofia que é educar. Não há conteúdos. A filosofia é um saber sem conteúdos. É disposição. Um

saber das relações. Saber do limite, para além dos confins” (FERRARO, 2010, p. 217). Não queríamos que as crianças pensassem como os adultos ou os filósofos que conhecessem. Queríamos potencializar seus ditos para que construíssem diferentes possibilidades filosóficas. Quiçá, o eventual surgimento desse exercício filosófico por parte das crianças possibilitasse colocar em questão e tensionar saberes, práticas, verdades e valores que nos constituem e moldam ações e modos de nos relacionar com o planeta. Ao conceber a filosofia como possibilidade de experiência do pensar, não tínhamos a pretensão de chegar a determinados resultados. Nós partimos da incerteza, da imprevisibilidade, de experiências irrepetíveis e singulares.

Assim, entendemos a filosofia na escola como exercício da suspeita, como potência fértil de novos pensamentos. Exercitar essa potência com as crianças foi nosso maior desafio e para tanto enfatizamos a importância de aprender pela experiência e atentar-nos às vozes das crianças, partindo de uma escuta sensível e de conversas que fervilham os pensamentos e a criatividade, onde não se encontram respostas imediatas

[...] mas que, ao contrário, as desacomoda na medida em que os afetos e as percepções afrontam as categorias do entendimento e as regras prévias da razão, justamente porque a imaginação, ao invés de articular os juízos reflexivos com os determinantes por meio de esquematismos, desarticula-os (PAGNI, 2020, p. 62).

Passamos longe de almejar um modelo de trabalho da filosofia na escola, não buscamos por modos a serem seguidos. Pelo contrário, vivenciamos uma experiência “fora da curva” dos conteúdos escolares fixos, que surgiam a partir do momento em que conseguíamos tensionar as verdades estabelecidas entre filosofia, infância, escola e o campo da Educação Ambiental; e a partir de rupturas criadas nelas relatamos nossas vivências nessa dissertação.

Aqui, entendemos a filosofia como experiência de interrogação. Através dela podemos interrogar nossa relação com a verdade e questionar as certezas cristalizadas que nos são apresentadas. Em entrevista concedida por Michel Foucault, ao *Le Monde* em 1980, o autor discorre sobre seu entendimento acerca da filosofia:

É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como

verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é [...] (FOUCAULT, 2005, p.305).

Ao entendermos a filosofia a partir da perspectiva foucaultiana buscamos o exercício da suspeita e tentamos pensar o ainda não pensado. Ao trazer a filosofia para o cotidiano da escola para pensar sobre o campo da Educação Ambiental, buscamos tensionar algumas certezas e verdades educacionais e proporcionar para as crianças formas inusitadas de vivenciar o espaço escolar e pensar sobre o mundo e as nossas relações com ele.

Nossa intenção almejava tornar o cotidiano da sala de aula um espaço de experiências, não de produção e consolidação de verdades. Em parceria da filosofia, questionamos verdades e certezas educacionais através de experiências de pensamento e reflexões sobre as concepções cristalizadas de educação e Educação Ambiental. “Para além de ser um dos pilares, um dos fundamentos da educação, a filosofia precisa ser para a educação justamente aquilo que lhe tira os fundamentos, aquilo que lhe tira o chão, fazendo com que o pensamento uma vez mais emerja” (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 21).

Desde muito cedo as crianças são expostas a diversas formas de controle e sujeição. Assim, buscamos possibilitar um outro espaço-tempo através da vivência da filosofia em nossos encontros. Nossa intenção passou longe de aprisionar as falas infantis a um campo de entendimento adulto. Pelo contrário, tivemos uma imensa preocupação em fugir dos mecanismos de silenciamento, os quais às vezes surgem de formas tão sutis que mal os percebemos, mas eles estão ali, nos subjetivando cotidianamente. Estivemos atentas aos ditos das crianças, ouvimos não apenas com os ouvidos, mas com o corpo inteiro.

Como um possível caminho para isso, ao longo de nossas experiências filosóficas íamos criando perguntas a partir das falas das crianças, nesse movimento de devolver a pergunta à criança em vez de simplesmente respondê-la. Assim, potencializamos a própria pergunta e instigamos a elaboração de novos questionamentos e pensamentos, considerando o fato de que não há perguntas boas e ruins, o que há é a relação com o perguntar que pode ampliar ou limitar o caminho ao pensar. Nossa intenção era criar

condições para um perguntar potente, convidando as crianças para diálogos vivos e intensos. Ao entender a filosofia como exercício livre do pensamento, deixamos de lado o que pensamos saber e abrimo-nos a pensar com as crianças. O que nos interessa é deixar que a pluralidade de infâncias afirme sua potência livremente.

A educação está inteiramente relacionada ao que o ser humano é e faz no mundo. Dessa forma, pensamos na importante e necessária reflexão e problematização a partir da parceria: filosofia e Educação Ambiental. Com essa dupla, buscamos fugir da repetição de “maneiras de fazer” para pensar sobre a intencionalidade desse fazer e buscar outras e diferentes ações, entendendo o pensar como um encontro. Um encontro que não pode ser previsto ou antecipado; que tenha a ver com algo inusitado, com o imprevisto que nos instiga a pensar, que nos deixa perplexos a problematizar sobre questões que antes eram, para nós, inquestionáveis.

É a partir dessa filosofia que encontramos outras possíveis educações ambientais menores que surgiram no chão da escola, com as crianças da Educação Infantil. Não foi fácil conseguir nos desvincularmos dessa Educação Ambiental maior que se delinea a partir de raízes naturalistas, ecológicas e biológicas e cria uma barreira que separa o humano da natureza. Sabemos que ela vem sendo narrada e produzida como um objeto a ser explorado e modificado pelas mãos humanas e, não podemos deixar de ressaltar o quanto pensar em formas de romper com essa barreira não foi uma tarefa fácil.


[...] olhar a natureza, o meio ambiente e a própria educação ambiental requer que nos coloquemos a pensar nos atravessamentos e nas relações sociais e culturais que vamos travando e que fazem parte da nossa constituição enquanto sujeitos (HENNING, GARRÉ & VIEIRA, 2017, p. 126-127).

Nossa intenção aqui passou longe de pensar em descrever uma forma “correta” de olhar a natureza. Pelo contrário, junto às crianças, problematizamos e pensamos esse olhar, compreendendo que ele é permeado de interferências que ensinam coletivamente modos de ser, agir e estar na natureza. Sendo assim, “existem múltiplas formas de ser, compreender e enunciar a natureza, considerando o momento histórico, político, social e cultural do qual faz parte” (HENNING, GARRÉ & VIEIRA, 2017, p. 127).

Contemporaneamente, a preocupação com o meio ambiente tornou-se uma questão central. O discurso de uma crise ambiental costuma fazer parte da pauta das mídias. Ele vem sustentado por uma política do medo e com prescrições de cuidados que devemos ter com nosso planeta (HENNING et al, 2014). Tudo isso reflete principalmente na escola, onde normalmente nos deparamos com a visão de um planeta que necessita de salvação, um lugar sensível que pode acabar.

Todo esse discurso sobre a preservação ambiental que parte de uma política do medo, acaba culpabilizando as pessoas. Pensando no ambiente escolar, quem nunca ouviu frases como: “Feche a torneira, se não a água vai acabar”; “Aqui na escola, nós trabalhamos com a Educação Ambiental, olhem nossa horta!”. Será que podemos ver outras educações ambientais para além dessas práticas? Podemos exercitar nosso pensamento para criação de práticas que fujam das soluções pela via do esverdeamento? De que outras formas podemos efetivamente levar a Educação Ambiental ao ambiente escolar sem responsabilizar as crianças pelo futuro do planeta? Acreditamos que quando definimos e delimitamos as formas de interagir com o planeta, estamos empobrecendo as possibilidades do devir, do múltiplo, do inusitado.

Cabe a nós, incomodadas com essas prescrições, mobilizar o pensamento e criar fissuras contra esses modos hegemônicos que tentam nos regradar, nos governar. E para tanto, apostamos na filosofia e em sua potência para abalar as verdades que permeiam o campo da Educação Ambiental, no ambiente escolar. Sendo assim, no próximo capítulo apresentaremos às leitoras e aos leitores um aprofundamento teórico entrelaçando Educação Ambiental, infância e escola. Trata-se de dar o solo teórico que merece essa dissertação.



O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade
das tartarugas mais que as dos mísseis.

Tenho em mim esse atraso de nascença.

Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:


Amo os restos
como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática:
eu sou da invenção.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(BARROS, 2018, p. 25)



2. CAPÍTULO II EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INFÂNCIA E ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ENCONTROS E DEVIRES

Nesse capítulo, pesquisamos as aproximações possíveis entre os três conceitos que o intitulam: Educação Ambiental, infância e escola. Aqui encontraremos o marco teórico e as bases epistemológicas de nossa pesquisa. Para tanto, o dividimos em duas seções.

Na primeira seção, intitulada “Encontros com a infância e a instituição escolar”, buscamos tecer relações entre infância e escola no marco dos estudos foucaultianos e destacamos sua potencialidade para pensar o presente e a educação, exercitando o nosso olhar para estranhar e desconfiar de certezas e verdades que os constituem.

Ao longo da segunda seção, intitulada “Pequenas educações ambientais que atravessam o campo da Educação Ambiental”, realizamos um mapeamento de artigos científicos que se ocupam, especialmente, das bases epistemológicas, metodológicas e discursivas que compõem a Educação Ambiental e se norteiam a partir dos estudos pós-críticos. Esta seção surgiu a partir da possibilidade de pensarmos sobre os discursos que permeiam pesquisas científicas brasileiras acerca do campo da Educação Ambiental.

Partimos do entendimento dado por Tomaz Tadeu da Silva (2007) para compreender os estudos pós-críticos. Esse é o termo que o autor faz uso para evidenciar o pós-estruturalismo no campo educacional. Tais estudos nos permitem ver as contribuições de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari no campo da Educação.

[...] as teorias Pós-críticas, ao contrário das acusações que lhes são feitas, ao deslocarem a questão da verdade para aquilo que é considerado verdade, tornam o campo social ainda mais politizado. A ciência e o conhecimento, longe de serem o outro do poder, são também campos de luta em torno da verdade (SILVA, 2017, p. 146).

Assim, compreendendo que a concepção de política vai além de seu sentido tradicional, esses estudos incomodam e olham com desconfiança para determinados conceitos como alienação, libertação, autonomia. O conhecimento é parte inerente do poder e, este último, transforma-se, mas não desaparece. Pelo contrário, ele está em toda parte, é multiforme. As discussões a respeito de cultura, modos de vida e relações de poder permeiam

tais teorizações e nos jogam ao exercício da suspeita. Essa é a filiação teórica que assumimos nessa dissertação, tendo Michel Foucault como um dos nossos intercessores.

No que se refere a presente dissertação, tendo coerência com nosso campo teórico, buscamos compreender se as experiências filosóficas que propomos às crianças da Educação Infantil poderiam possibilitar formas novas de ser e pensar, além de experimentar formas inusitadas de viver a escola. Para tanto, partimos da perspectiva de “práticas educativas menores” (GALLO, 2002).

Diante do exposto tivemos como intercessor o filósofo francês Michel Foucault. Para pensar e problematizar a Educação Ambiental, a infância, a filosofia e a escola, nos fundamentamos em autores (as) como Félix Guattari, Silvio Gallo, Walter Kohan, Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa, Alexandre Filordi de Carvalho, Haroldo de Resende, Alexandre Simão de Freitas, Sylvio Gadelha, Paula Henning, Bárbara Garré, Leandro Guimarães, Virgínia Vieira, Marcos Reigota, Shaula Sampaio, Maria Lúcia Wortmann, dentre outros (as). Almejando o objetivo proposto neste capítulo, percorremos caminhos que entrelaçaram os conceitos aqui abordados.

O modo de viver a infância e compreender a Educação Ambiental é atravessado por discursos e prescrições que regulam e descrevem formas de ser criança e viver no meio ambiente. Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, queremos tensionar essas normas e verdades prescritas que atravessam a vida de todos nós, desde muito cedo e a sua relação com a infância e a Educação Ambiental.

2.1. Encontros com a infância e a instituição escolar

Pensar a partir dos estudos do filósofo francês Michel Foucault envolve trilhar caminhos ainda não explorados do pensamento. É fugir do corriqueiro, desviar do convencional. Quando exercitamos o pensamento, não quer dizer que somos contrários a outros modos de pensar. É como nos explica Veiga-Neto (2015, p. 50) “Em vez de ir contra a corrente, talvez o melhor seja girar e desviar-se daquilo que todos, na corrente, tomam como tranquilo, natural e bem sabido”.

Ao longo dessa seção, pensamos sobre as relações entre infância e escola no marco dos estudos foucaultianos, olhando com estranhamento e desconfiando das certezas e verdades que os constituem.

Tais estudos nos instigaram a refletir sobre os caminhos que direcionam a infância escolarizada e, a partir disso, foram emergindo alguns questionamentos em nossas mentes inquietas: Quais os rumos que a infância contemporânea tem trilhado? Essa infância tem a possibilidade de falar? E de ser ouvida? Uma fala e uma escuta para além do recolhimento de uma verdade pedagógica? Será que podemos pensar a infância de outras formas? Para onde a escola está conduzindo a infância? Como isso está sendo feito? Como a infância vem sendo capturada pelos saberes pedagógicos?

Ao nos depararmos com discursos que generalizam e produzem um tipo específico de sujeito infantil, perdemos de potencializar as várias infâncias que vêm se constituindo ao longo do tempo. “A cada infância o mundo assume infinitas novas possibilidades de ser mundo. Esse é o perigo que toda a infância carrega para o nosso mundo centrado” (DANELON, 2015, p. 217).

Desde a Antiguidade à Modernidade, a infância vai sendo entendida de diversas formas e ocupa diferentes lugares nos discursos filosóficos. Se há algo em comum entre as diversas concepções do termo “infância” é o fato dela estar atrelada ao começo, ao princípio, ao início (da vida, das aprendizagens, das descobertas). Maria Isabel Bujes, em seu livro “Infância e maquinarias” (2002), aponta relações entre a invenção do sentimento da infância e as formas de governo sobre as crianças. Para a autora, a infância “[...] passa a ser um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação, de exercícios de poder e de saber” (2002, p. 42).

No final do século XIX, desenvolveram-se diversos saberes disciplinares que vieram produzindo um conjunto de discursos sobre a infância. Tratavam-se de dispositivos pedagógicos que reforçavam diariamente a ideia de que a criança era inexperiente, que ela precisava de proteção e cuidado dos adultos. E era através deles que a criança aprenderia o que “lhe faltava” para viver em sociedade.

Essa infância, histórica e socialmente entendida como incompleta e dependente, precisava ser educada para seguir as regras de um mundo adultocêntrico.

A partir do momento em que a infância é inventada pela Modernidade fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva, também, à invenção da pedagogia moderna, como um campo científico e como política do conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade moderna (RESENDE, 2015, p. 129-130).

Desde que a noção de infância se modifica na Modernidade, a criança passa a ser orientada por prescrições e normas cientificamente sólidas, que determinam como a infância deve ser educada e escolarizada. Nesse processo, a escola tornou-se lugar de referência para condução das condutas infantis através de discursos, práticas e mecanismos disciplinares que vão “adequando” socialmente a infância à população de sua época. “A escola é um lugar inventado, mas em torno do qual será elaborado um discurso de verdade que se manifestará gradativamente como discurso filosófico, científico e político” (FREITAS, 2015, p. 100).

A instituição escolar emerge com a Modernidade e é organizada para acolher e educar as crianças. Além de instruí-las didaticamente, seus comportamentos e condutas passam a ser direcionados e “[...] a instituição escolar, num movimento de universalização da formação das crianças, cria técnicas comuns à educação de todas as crianças” (DANELON, 2015, p. 221). Forma-se, então, uma rede discursiva em torno da infância, que dita verdades sobre ela, e o corpo infantil torna-se alvo das práticas de escolarização para compor determinados sujeitos em determinadas épocas.

Immanuel Kant, filósofo clássico do Iluminismo no século XVIII, defendeu a ideia de que o homem era o único ser que precisava ser educado, cuidado desde sua infância, disciplinado e instruído. Para ele, era como se nós viéssemos ao mundo em estado bruto e através da educação, orientação e disciplina, fôssemos conduzidos e lapidados.

As leitoras e os leitores devem estar se perguntando como Kant veio parar nessa escrita e o que ele tem a ver com o assunto que aqui abordamos? Pois bem, vamos ao exercício de pensamento a partir das palavras do próprio filósofo, em sua obra denominada “Sobre a pedagogia” (1999):

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1999, p. 443).

A aposta do filósofo era que, logo que possível, a criança frequentasse o ambiente escolar para ser disciplinada e aprender a comportar-se a partir de um modelo de conduta que a sociedade almejava em determinada época. Eram necessários certos cuidados e uma formação moral através da disciplina e da instrução.

Com Kant podemos perceber o quanto as questões envolvendo a escola e a disciplina já apareciam imbricadas desde o século XVIII. Para ele, a educação transformava o homem, moldava sua personalidade e condicionava seus princípios para que ele fosse o que a sociedade de sua época esperava. Aqueles que se mostravam indisciplinados e pouco instruídos não eram considerados bons mestres de seus aprendizes.

Essa questão nos remeteu ao ambiente escolar contemporâneo, onde ainda se olha “torto”, com desaprovação para algumas professoras e alguns professores que procuram desviar de certos padrões e se envolvem com as crianças em aulas barulhentas, de muita conversa e brincadeiras. Normalmente, ouvimos a famosa frase: “- Ela (e) não tem domínio de classe. Deixa as crianças tomarem conta da aula!”. Sim, ainda hoje o exemplo de sala de aula perfeita é aquela onde paira o silêncio e a concentração. Onde as crianças apresentam-se sentadas, enfileiradas e atentas à sua professora, ao seu professor.

Kant defendeu um aspecto importante que envolvia a arte de educar. Para ele, “[...] não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 1999, p. 448). Aqui, logo associamos a criança à ideia de um futuro cidadão, de quem precisa ser instruído e educado para dar passos além daqueles que a geração de seus pais deu, para que tenham/ façam um futuro melhor. Mas, para tanto, é necessário passar pela escola, aprender a seguir regras, a obedecer, a ser disciplinado para fazer parte da sociedade.

Em meados do século XVIII emergiram as sociedades disciplinares e uma nova tecnologia de poder: a disciplina. Nesse período, livros como *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1999) instigavam leitoras e leitores a pensar sobre aspectos experimentados pelo autor. Em suas problematizações na referida obra, Foucault fez uma analítica do poder disciplinar e investigou como determinadas práticas constituíam regimes de verdade.

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1999, p. 177) [grifos do autor].

Através da disciplina, os indivíduos vão sendo adestrados, orientados, conduzidos de acordo com os tempos e os espaços em que se encontram. Ou seja, o efeito dessas relações de saber-poder, que envolve esse dispositivo disciplinar, é a produção de corpos úteis, que seguem as normas estabelecidas social e politicamente. A partir do poder disciplinar que constitui a infância, é possível desenvolver saberes sobre as crianças, entendendo-as como sujeitos que precisam de cuidados adultos e de condutas pensadas para elas; para que vivam em sociedade. “A infância é, assim, um corpo político que se precisa administrar” (SILVA; HENNING, 2019, p. 980).

A partir de então, constituiu-se um modelo escolar, onde a norma servia como critério almejando a emergência de uma infância previsível e calculável. Ao prever e direcionar a conduta infantil, diversos mecanismos disciplinares foram sendo criados estrategicamente, fazendo emergir regras normalizadoras que envolviam desde o cuidado com o corpo e o uso de uniformes, até as distribuições espaciais, as rotinas e a fragmentação do tempo escolar. Dessa forma, os corpos infantis foram sendo normalizados, regulados, padronizados e a educação da infância passa a fazer parte do conjunto de tecnologias políticas de determinadas épocas.

Através destas operações que implicam a normatização dos fenômenos da vida, numa relação que tem a ver com o jogo do poder, mas que não implica em absoluto o uso da força ou da coerção, as crianças tornam-se paulatina e crescentemente objetos da disciplina (BUJES, 2002, p. 39).

Bujes (2002) nos explica que os novos modos de educação que se instituíram para a criança pequena só foram possíveis porque os corpos e as mentes infantis tornaram-se objetos da ciência. Assim, os saberes produzidos sobre a infância imbricavam-se à regulação das condutas infantis e à elaboração de práticas educacionais voltadas às crianças. Ao tornar-se minuciosamente objeto de um olhar científico, a infância passa a fazer parte de um espaço normativo, que engloba a todos e todas; onde o poder disciplinar atravessa o corpo infantil.

Ao longo das próximas escritas, gostaríamos de pontuar elementos que foram sinalizados por Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, e que fazem parte do cotidiano escolar até os dias atuais.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente [...] Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1999, p. 125-126).

Ao ler o trecho acima é difícil não o relacionar à escola de nosso tempo e a sua organização de acordo com a idade das crianças e conforme seus conhecimentos e comportamentos. Através da disciplina escolar, organizamos lugares, estabelecemos rotinas, segmentamos o tempo e mantemos constantes e atentos olhares vigilantes sobre os corpos infantis.

Na escola, ensinamos partindo dos conteúdos mais simples aos mais complexos, distribuindo as crianças por séries e níveis de aprendizagem. No cotidiano da sala de aula, as crianças são organizadas de tal forma que estão constantemente sobre o olhar vigilante do professor. Estamos sempre avaliando-as a partir de nossos olhares adultos, subjetivados e condicionados a classificar, selecionar e decidir o que é melhor para cada criança, sempre a partir do crivo da ciência pedagógica. O tempo escolar precisa ser produtivo, linear e articulado pelo poder disciplinar, para melhor organizar um minucioso controle e garantir uma intervenção adequada para corrigir, prescrever e direcionar. “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são

permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 1991, p. 149).

Dentre diversas técnicas disciplinares que permeiam a escola moderna, o exame é uma potente forma de avaliação a qual (des)qualifica, (des)classifica e parte da normalização. “Nele, se superpõem relações de poder e de saber, conferindo-lhe toda a sua força” (RESENDE, 2015, p. 136-137). Dessa forma, podemos entender a escola como um contínuo aparelho de exame. “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1999, p. 143). Através do exame é possível acompanhar o desenvolvimento do ensino e obter um parecer sobre a aprendizagem, (des)qualificá-la e punir sempre que necessário.

Diversas são as formas de exames que podemos encontrar nas escolas contemporâneas: pareceres, relatórios, provas, apresentações orais e escritas, testes, dentre outros. O resultado deles irá classificar os alunos e alunas, aqui em especial, as crianças, em aptas/inaptas, capazes/incapazes, tranquilas/agitadas e, a partir desses diagnósticos que o exame proporciona, serão direcionadas as condutas a serem realizadas. “O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam” (FOUCAULT, 1999, p. 157).

Foi desafiador buscar por brechas para romper com essa escola disciplinar que nos constitui enquanto professoras e professores. Ela está em nós, faz parte de nossa formação. Esse exercício de rompimento não é simples nem natural. Pelo contrário, é um desafio diário porque somos constituídas e constituídos para disciplinar, organizar, orientar, conduzir. Essas formas de disciplinamento nos constituem enquanto sujeitos.

Para complementar a disciplina, surge uma nova forma de poder, a qual Michel Foucault denomina de “biopolítica”. Ela emerge no final do século XVIII, amparada por duas técnicas de poder que se sobrepõem:

Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo,

mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos (FOUCAULT, 1999, p. 297).

É preciso constituir a todos como cidadãos ou cidadãs, para que possam ser governados (as). Segundo Carvalho e Gallo (2020, p. 150) “[...] as estratégias de governo pelo Estado só puderam se desenhar a partir da emergência de uma biopolítica, de um poder que se exerce massivamente sobre a vida das populações, visando a controlar a sua progressão”.

A intenção é a de estabelecer mecanismos reguladores que conduzem os corpos e as ações das sociedades, de forma a obter regularidades e controlar suas eventualidades, acidentes, deficiências. Através da governamentalidade, o estado exerce poder sobre os indivíduos a partir da condução de suas condutas na sociedade e nas particularidades da vida de cada pessoa. Partindo de um conjunto populacional, o estado chega a cada indivíduo. Mas é importante lembrar que governar não envolve tirar a liberdade das pessoas, trata-se de conhecer suas condutas e tentar conduzi-las sutilmente.

Somos assujeitados a cidadãos; somos, compulsoriamente, subjetivados para obedecer aos princípios básicos de uma sociedade democrática. Devemos participar; devemos confessar nossa verdade política no voto; devemos confessar nossa verdade técnica no trabalho; devemos confessar a verdade do que somos nos mais diversos processos sociais, porque somos cidadãos de direitos. Temos direito à educação, direito à saúde, direito ao trabalho etc., temos direito de ser, por isso somos (GALLO, 2017, p. 89).

A biopolítica produz o “sujeito de direitos” e nos enreda em um emaranhado no qual praticamente não encontramos saída e somos democraticamente governados. Mas, como esse conceito pode interessar àqueles que investigam e/ou trabalham com questões do campo educacional? As leitoras e os leitores também podem estar se perguntando sobre o que tudo isso tem a ver com a infância. Diria que as questões que envolvem a biopolítica definem e separam indivíduos em coletividades, tornando possível a inclusão de todos e todas. “As estratégias de atuação do biopoder são estratégias biopolíticas que, combinadas com a disciplina, colocam em funcionamento práticas de normalização que regulam a vida individual e coletiva” (SILVA;

HENNING, 2017, p. 987). Sendo assim, é difícil não a relacionar com a escola, a qual regula, normaliza condutas e controla. É a partir do momento em que ocorre esse deslocamento da disciplina para o biopoder que o objetivo passa a ser o de governar todos os cidadãos e cidadãs. Nesse movimento, é importante que ninguém fique de fora, nem as crianças. E, para tanto, começam a surgir políticas públicas, legislações e documentos voltados à infância, entendendo as crianças como cidadãs, sujeitos de direitos, que precisam de proteção e cuidados.

Documentos norteadores da educação, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, são produções biopolíticas que almejam a formação de sujeitos cidadãos, alvos das ações de governo. Diversos são os documentos e pesquisas que operam com variáveis como mortalidade, migração, taxas e comparações em diferentes aspectos. Eles surgem como opção para apontar possíveis transformações sociais e se tornam importantes instrumentos de gestão da vida das populações. Isso também ocorre na educação. Como exemplos neste campo, podemos citar os cálculos sobre as taxas de evasão escolar, as pesquisas sobre aprendizagem por faixa etária, os índices de escolaridade dos profissionais em educação e as oportunidades de formação continuada, dentre outros aspectos.

Agora, o exercício do governo envolve biopoderes que direcionam os modos de vida das pessoas, determinando condições, normas e regulamentações a serem seguidas; homogeneizando os modos de vida. É como nos explica Silvio Gallo: “Se o sujeito é um efeito do poder disciplinar, ele não é menos efeito do biopoder” (2017, p. 83).

A ampliação do modelo de escolarização, impulsiona a instituição escolar e a torna essencial para governar a população, inclusive a população infantil. Trata-se de um governo que vai além de estruturas políticas, mas que designa e direciona

[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, nesse

sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Falamos, então, sobre formas de governo das pessoas, aqui em específico, das infâncias. Trata-se de táticas, regras, disciplinas, leis, normas, estatísticas, legislações, etc., que administram e governam a população infantil. Essas formas de governo da infância articulam-se ao modelo de sociedade que se instaura e a escola coloca em funcionamento diversos mecanismos disciplinares e, ao mesmo tempo, biopolíticos, onde o tempo e o espaço se articulam calculadamente, objetivando a formação da criança cidadã.

As autoras Silva e Henning (2019), relatam que é possível pensar a infância como uma população, pois sobre ela “atuam diversos discursos que a fazem ser o que é; incidem leis e normas; e dela se esperam determinados comportamentos” (2019, p. 980). A população infantil escolarizada passa a ser conduzida de determinadas formas, delineando comportamentos que seguem a norma estabelecida por essa governamentalidade.

Por tratar-se de conhecimentos constituídos cientificamente, o saber pedagógico reina na escola e a infância vem sendo produzida de determinadas maneiras, através de discursos “cientificamente qualificados” que produzem verdades sobre ela.

Estudamos sobre a criança, sabemos sobre seu desenvolvimento até mesmo embrionário. Definimos e denominamos características, etapas, aspectos constitutivos... Classificamos e categorizamos momentos, comportamentos e atitudes. Antecipamos o futuro. Prevemos ações. Interpretamos gestos, movimentos e falas. Enfim, controlamos a infância (LEAL, 2004, p. 22).

Talvez por termos vivido a experiência de ser criança e por conviver com elas, podemos ter a impressão de saber muito sobre a infância. Enquanto professoras pesquisadoras das infâncias, dedicamo-nos ao estudo, às formas de cuidado e proteção e, de uma forma geral, à educação das crianças. Assim, delineamos e indicamos as melhores formas de proteção à infância, como devemos educá-la e alimentá-la, quais as brincadeiras e atividades poderão favorecer a sua socialização, conduzindo suas condutas e reforçando a infância que predomina em nossa época. “Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam

entender quando tratamos com elas nos lugares que organizamos para abrigá-las” (LARROSA, 1999, p. 184).

Podemos perceber o quanto há de governo na escola, quando pensamos que ela funciona a partir de normas, testes e exames que generalizam as condutas infantis, comparando-as e classificando-as “[...] produzindo um sujeito/ objeto-aluno, transformando a criança em aluno, cuja conduta deve se pautar pelas regras desse governo pedagógico” (RESENDE, 2015, p. 134).

É preciso exercer controle sobre as crianças para que elas não saiam do caminho que a elas é demarcado pela sociedade. Assim, o governo da infância é entendido por nós como um dispositivo biopolítico que opera sobre a população infantil.

Mas, apesar de todos os aparatos disciplinares que almejam governar e exercer controle sobre a infância, gostaríamos de sinalizar a possibilidade de fuga e resistência, buscando transcender o instituído para pensar a infância a partir de outros modos. Aqui, tomamos de empréstimo as potentes palavras de Gallo, as quais nos instigam a tensionar essas questões: “Se a biopolítica é o governo da vida, a resistência pode ser a afirmação da vida para além de todo o governo” (GALLO, 2017, p. 91). Resistir é afirmar as potências da vida, é criar outras formas de subjetividades, é insistir na vida!

Em nossas mentes inquietas fica o questionamento: será que todos esses saberes não nos afastam da infância? Muito já estudamos SOBRE ela. Mas, ficamos nos perguntando no princípio desta dissertação se não era hora de aprender COM as crianças aquilo que a própria infância tem a nos ensinar. Talvez seja hora de menos análise sobre a infância e mais escuta e experiência que nos possibilite senti-la à flor da pele, a partir de um olhar atento e aberto a novidade.

Este modo próprio às crianças de buscar sentidos sem a preocupação em ensiná-los ou aprendê-los... É nesta busca que nos aproximamos das crianças, daquilo que em nós resiste e ainda nos faz infantis (LEAL, 2004, p. 24).

Explorar o mundo sem medo, transitar corajosamente por novos territórios, ruas, parques, sem se preocupar se eles têm donos ou não. Perguntar, perguntar e cada vez mais, perguntar. Não ter receio em ouvir

respostas, sejam boas ou ruins. Tentar contar as estrelas. Coçar, cutucar, apertar, cheirar o que atrai sua curiosidade. Não se apegar à passagem do tempo. Assim percebemos a infância, permeada de coragem para habitar o mundo. Mas, de repente, em determinado momento essa infância se perde. O que acontece com essa infância permeada de coragem e curiosidade? Será que essa infância ainda existe dentro de nós?

Nosso desafio nesse estudo foi nos permitir voltar a aprender, desapropriando-nos daquilo que nosso olhar já se acostumou a aceitar. Sem preocuparmo-nos em modelar a infância em padrões estabelecidos pelos adultos.

Em nossa singela busca, procuramos por brechas nessa infância universal que nos é apresentada pelos mais variados dispositivos pedagógicos. Não se trata de dizer que tal concepção de infância é melhor e nem de prescrever como se educa as crianças. A questão não é sobre o que DEVE ser a infância, mas o que ela PODE ser, rompendo e revolucionando o já estabelecido sobre ela e promovendo outras potências de vida infantil.

Talvez se deixássemos de nos preocupar em transformar as crianças naquilo que esperamos delas, e fugir da intenção de normatizar o tipo ideal de criança que almejará a construção de determinada sociedade, podemos tensionar a inércia escolar da repetição e criar espaços de encontros, experiências e acontecimentos imprevisíveis e surpreendentes. Abrir a escola ao que ela ainda não é, é potencializá-la enquanto espaço de experiências inusitadas e devires múltiplos.

A infância é uma condição da experiência, é acontecimento, resistência, criação. Essa infância que resiste aos movimentos totalizantes, comparadores e classificatórios (o bom aluno, a criança agitada, o dedicado) abre linhas de fuga para o novo. Viver a intensidade da infância é desacomodar-se e explorar lugares desconhecidos e inusitados.

Ao longo de nossos estudos, buscamos estabelecer outras relações com a infância e criar condições para expandi-la de um modo, talvez, não cronológico. Uma infância que escape dos contornos rígidos do preestabelecido, do prescrito. Encontrar-se com a infância a partir de uma sensível relação às potências de vida de todos e todas nós; almejando

expandi-las em vez de uniformizá-las. Infância sem idade, como potência de vida, novidade.

Estivemos sensíveis ao encontro de uma infância devir, abertos a conhecer o que ainda não sabíamos acerca da infância e com muitas inquietações e questionamentos sobre o que acreditávamos saber. “Um devir-criança: um corpo que não imita ou quer se tornar uma criança, mas um corpo que, desprendido das suas unidades já conhecidas, experimenta as potências do infantil” (KOHAN, p. 8, 2020).

Deixamos aqui nosso convite para, juntos e juntas, pensarmos a infância como presença, como potência de criação, sem partir do que lhe falta. Para nós, pensar tem mais a ver com criar do que com reproduzir e é isso que queremos mostrar ao longo da escrita desta dissertação. Conforme escrevemos e pesquisamos, somos interpelados e interpeladas por mais perguntas que criam fissuras e abrem brechas naquelas verdades que tínhamos por sólidas e definitivas.

Neste sentido, convidamos as leitoras e os leitores para adentrar à próxima seção, onde mapeamos artigos científicos que assumiam os estudos pós-críticos e tinham suas bases epistemológicas, metodológicas e discursivas envolvendo o campo da Educação Ambiental. Na próxima seção, também fortalecemos nossa aposta nas Três Ecologias (GUATTARI, 2001), caminhando em busca da produção de pequenos processos de criação e linhas de fuga para outras maneiras de viver.

2.2. Pequenas educações ambientais que atravessam o campo da Educação Ambiental

Esta seção surgiu a partir da possibilidade de pensarmos sobre os discursos que permeiam pesquisas científicas brasileiras acerca do campo da Educação Ambiental. Para tanto, realizamos um mapeamento de artigos científicos que se ocupam, especialmente, das bases epistemológicas, metodológicas e discursivas que compõem a Educação Ambiental e se norteiam a partir da teorização pós-crítica. As buscas pelos artigos foram

realizadas no Portal de Periódicos CAPES e na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA/ FURG).

Ao longo do mapeamento, buscamos compreender de que formas os autores e as autoras percebiam as finalidades e os objetivos sociais, ambientais, políticos e culturais, atribuídos ao campo da Educação Ambiental. O desejo foi conhecer sobre o que vinha sendo estudado a respeito da Educação Ambiental dentro da perspectiva teórica que nos movimentamos e problematizamos nessa dissertação.

Para tanto, lemos e analisamos 17 artigos científicos; deles 13 foram encontrados no Portal de Periódicos CAPES e 4 na REMEA. Aqui, cabe observar que os resultados de artigos repetidos foram desconsiderados. Acerca das palavras-chave, destacamos que todas foram escolhidas por se relacionarem ao tema de estudo desta dissertação. Logo, as buscas no portal de pesquisa e na revista, partiam sempre da mesma palavra-chave inicial: “Educação Ambiental” e eram acrescentadas outras expressões. São elas: Michel Foucault (12 resultados encontrados no Portal CAPES e 4 encontrados na REMEA); Filosofia da Diferença (1 resultado no Portal CAPES); a busca com as palavras Pós-crítica, Michel Foucault e escola, Filosofia da Diferença e escola, Filosofia da Diferença e infância, Michel Foucault e infância não tiveram nenhum resultado encontrado em ambos espaços pesquisados. Lemos todos os resultados e selecionamos aqueles que tinham aderência ao nosso objeto de estudo.

Percebemos que a grande maioria dos artigos lidos utilizavam como aporte teórico-metodológico algumas ferramentas presentes nas obras de Michel Foucault; principalmente a teorização acerca do discurso (8 artigos) e, logo a seguir, dispositivo, enunciado, problematização, verdade e governamentalidade neoliberal. Um artigo utilizava a representação, no viés da Filosofia da Diferença e outro artigo se baseava na ficção, por Rancière.

É importante relatar que o mapeamento realizado não objetivou analisar ou tecer críticas aos autores e autoras e suas escritas. Ao longo das leituras, buscamos compreender como era pensado o campo da Educação Ambiental e como circulavam modos de pensar sobre as nossas relações com o planeta.

Ao longo das buscas, encontramos 17 artigos científicos, debruçados sobre objetivos de pesquisas diversos, mas todos envolvendo de alguma forma

o campo da Educação Ambiental e problematizando-o a partir da teorização Pós-crítica.

Organizamos os artigos a partir das semelhanças entre temas pesquisados. Sendo assim, iniciamos retomando brevemente a emergência da Educação Ambiental no Brasil e discorremos sobre os artigos que abordaram o momento em que ela assume lugar interdisciplinar na escola, constituindo-se como uma política governamental e passando a fazer parte de diretrizes curriculares, delineando um modo específico de pensar os problemas ambientais. A seguir, exploramos os artigos que analisam e problematizam discursos que vêm delineando o campo de saber da Educação Ambiental a partir de produções de mestrados e doutorados. Logo após, trazemos autores que discorrem sobre os artefatos culturais contemporâneos e o dispositivo da sustentabilidade como fabricantes de discursos que ensinam modos de ser, olhar e se comportar no ambiente em que fazemos parte. E para finalizar, apresentamos nossa aposta envolvendo as três Ecologias (2001), de Félix Guattari, as possíveis educações ambientais menores que surgiram a partir da filosofia atrelada à escola e as possibilidades inventivas e criativas que essa parceria possibilitou. Com Guattari exercitamos o pensamento na busca por possibilidades outras envolvendo o meio ambiente e, através da problematização, buscamos por fissuras e resistências almejando novas relações com o mundo e o ambiente que nos permeia.

Para iniciar, Henning (2018, 2019) traçou em seus artigos uma constituição histórica da Educação Ambiental, desde seu surgimento no final dos anos 60, a partir das mudanças ambientais significativas que começaram a aparecer nesse período. Desde então aflorou a necessidade de proteção ao meio ambiente. Essa preocupação se proliferou e a Educação Ambiental passou a compor os currículos escolares.

Até o final da década de 80, a Educação Ambiental era marcada por correntes naturalistas, a partir de uma visão reducionista que confundia o meio ambiente com a natureza. Só na década seguinte surgiram outros olhares que assumiram esse campo como político.

A partir de então surgiram documentos norteadores para a Educação Ambiental, seu cerne interdisciplinar e a proliferação do conceito de desenvolvimento sustentável. A autora também atenta ao fato de que, com o

passar dos anos, a Educação Ambiental perdeu espaço nos documentos nacionais do Brasil e se potencializaram discursos vinculados ao desenvolvimento sustentável. Assim, desenvolveu-se toda uma governamentalidade que criou subjetividades, sujeitos “verdes”, que buscavam proativamente prever e prevenir possíveis desastres ambientais.

A escrita da autora nos instiga a questionar esse consenso interdisciplinar envolvendo a Educação Ambiental nos documentos norteadores de educação para pensar em novas possibilidades de criação de outras educações ambientais que tensionem e criem brechas nos modos hegemônicos de olhar a Educação Ambiental. “Não se trata de dar outro lugar para a EA ou ainda definir como ela deveria estar no currículo, mas especialmente exercitar nossa crítica e provocar nossas belas verdades” (HENNING, 2019, p. 681).

O artigo de Henning e Garré (2010) traz os discursos que atualmente vêm delineando o campo de saber da Educação Ambiental e nos provoca a pensar sobre os espaços de formação de professores e as formas como esses sujeitos entendem o que é docência, meio ambiente e ciência. De uma forma geral, percebe-se que esses profissionais ainda entendem a Educação Ambiental a partir de seu viés naturalista, onde o humano precisa repensar suas ações com relação ao planeta, pois é visto como possuidor da natureza. Além disso, para muitos deles, a ciência é inquestionável e traz verdades que são seguidas “à risca” na luta pela preservação ambiental.

Podemos perceber que os sujeitos contemporâneos vêm se constituindo a partir de verdades estatísticas (MUTZ; HENNING; GARRÉ, 2017) que ensinam e determinam quais comportamentos são aceitáveis e quais não o são. A ciência dita o que poderá acontecer caso nosso planeta não seja preservado e, a partir dessas possibilidades, determina as condutas que precisam ser seguidas para que as consequências de nossos atos sejam menos duras ao planeta.

As autoras sinalizam que, para muitos, a natureza ainda é vista como objeto a ser explorado pelo humano. A visão naturalista, ecológica e biológica separa o humano da natureza e romper com essa visão de polaridades excludentes não é uma tarefa fácil.

Os autores e as autoras que discorrem sobre os artefatos culturais contemporâneos e o dispositivo da sustentabilidade (GUIMARÃES e CODES, 2014; LIMA, 2003; GARRÉ, 2021; VIEIRA e HENNING, 2013; GARRÉ e HENNING, 2011; 2015, 2017; SAMPAIO e WORTMANN, 2014; HENNING et al, 2015; HENNING, GARRÉ e VIEIRA, 2014, 2017) abordam temas como as letras de *rock and roll*, textos publicados em jornais brasileiros, campanhas midiáticas publicitárias e institucionais e capas de revistas de renome e grande circulação para compor os discursos que delineiam o campo da Educação Ambiental.

Os artigos demonstram o quanto a cultura é importante na produção de modos de ser e estar na contemporaneidade, tecendo relações entre Educação Ambiental e variados artefatos culturais (jornais, músicas, revistas, dentre outros), enfatizando a importância de pensar sobre o forte apelo que as diferentes mídias fazem, buscando ensinar aos sujeitos determinadas formas de ver o mundo e se relacionar com ele.

Os autores e as autoras enfatizam o bombardeio de informações sobre a Educação Ambiental e a crise que a cerca. Diariamente nos deparamos, nas diversas mídias e veículos de comunicação que nos atravessam, com o discurso de que nosso planeta precisa de salvação.

A crise ambiental tornou-se pauta no nosso dia a dia. Ao ligar a televisão, presenciamos, por meio de propaganda, o que devemos fazer para cuidar da natureza. Nos jornais, lemos e assistimos sobre os desastres ambientais, como terremotos, enchentes, *tsunamis*, queimadas nas florestas – alerta para o aquecimento global! Na internet, circulam inúmeras campanhas mundiais, as quais nos convidam a fazer a nossa parte para salvar o planeta (VIEIRA e HENNING, 2013, p. 213).

É assim que uma enxurrada de discursos referentes aos problemas ambientais invadem os espaços escolares, as casas das crianças, além dos mais variados lugares; nos levando a reflexão sobre o futuro de nossa existência e direcionando práticas que envolvem o cuidado e a preservação do nosso planeta.

A mídia é entendida como um potente artefato cultural, produtor de discursos e verdades sobre questões ambientais, constituindo subjetividades e modos de ver, agir e pensar nossas ações e cuidados com o planeta Terra. Os meios de comunicação de massa transformam em espetáculo os problemas

ambientais e tramam uma rede discursiva ampla e interligada em torno da Educação Ambiental.

Existe um apelo midiático voltado para a crise ambiental do nosso planeta que prolifera problemas, produz verdades e conduz as condutas das pessoas, ensinando modos de ser, fazer, se comportar e ter atitudes “ecologicamente certas”. Vê-se proliferar modos de ser e ações que *devem* ser seguidas por todos e todas.

Através de diferentes artefatos culturais produz-se discursos e verdades sobre a crise ambiental. Eles colocam em operação relações de poder, fabricam verdades e tornam o homem o principal destruidor do nosso planeta.

A mídia também é entendida como uma pedagogia cultural, pois ensina modos de ser, pensar e agir com relação às questões ambientais ditos como ecologicamente corretos. Trata-se de uma estratégia biopolítica que busca normalizar determinadas práticas individuais.

Os autores Guimarães e Codes (2014) e Lima (2003) discorreram sobre o dispositivo da sustentabilidade e enfatizaram que ele produz, institui, cria modos de vida “esverdeados”, ensinando formas de estar no mundo. Através dele, emergem e se solidificam valores de verdade que produzem sujeitos “verdes”, responsáveis pelo cuidado e proteção ambiental.

Somos convidados (e conclamados) a entrar em relação com esse dispositivo todos os dias, seja no momento em que abrimos uma revista ou jornal, seja quando ligamos a televisão, quando frequentamos nossos locais de trabalho, quando conversamos com nossos amigos, quando viajamos... (SAMPAIO e WORTMANN, 2014, p. 75).

O dispositivo da sustentabilidade perpassa as instituições escolares e aprendemos a nos tornar sujeitos verdes em diversos âmbitos “[...] mas convém realçar o incisivo papel da mídia nesse processo, que participa efetivamente da constituição dos sujeitos contemporâneos, ensinando-lhes a ser e estar na cultura em que vivem” (SAMPAIO e WORTMANN, 2014, p. 75).

O convite feito pelos autores e autoras é o de fugir desses dispositivos e buscar outros sentidos e sensações no encontro entre imagem e palavra para abrir novos mundos, criar outras educações ambientais possíveis. Eles e elas nos provocam a criar outros modos de pensar a relação entre educação e ambiente, para além do dispositivo da sustentabilidade.

[...] olhar a natureza, o meio ambiente e a própria Educação Ambiental requer que nos coloquemos a pensar nos atravessamentos e nas relações sociais e culturais que vamos travando e que fazem parte da nossa constituição enquanto sujeitos (HENNING; GARRÉ e VIEIRA, 2017, p. 127).

Existem inúmeras formas de ver e compreender a natureza. Elas variam de acordo com o momento histórico, social, político e cultural em que se vive.

Foram recorrentes nos artigos lidos sobre os artefatos culturais e o dispositivo da sustentabilidade, a análise de enunciações de revistas de renome acerca das questões ambientais, principalmente as relacionadas com a perda do nosso planeta. Os autores e autoras exploraram as formas como determinadas revistas abordavam e potencializavam certos discursos acerca da Educação Ambiental, na contemporaneidade.

Existe, em torno do campo ambiental, uma espécie de explosão de discursos, na qual diversos segmentos da sociedade são convidados a participar. Precisamos constantemente ver e falar sobre a problemática ambiental vivida na atualidade. Somos tensionados a todo o momento a participar de algum modo dessa “grande catástrofe ambiental” que acomete a todos (GARRÉ; HENNING, 2015, p. 55).

É predominante nas análises a existência de uma infinidade de especialistas que problematizam o campo ambiental e as possíveis formas de minimizar os prejuízos causados ao nosso planeta. Tratam-se de cientistas, biólogos (as), professores (as), pesquisadores (as), médicos (as), ecologistas etc. Arelado a eles e elas, emerge a propagação do “medo” pela perda do planeta, a partir das atitudes humanas.

Dessa forma, podemos perceber que há uma rede discursiva que compõe o campo da Educação Ambiental. São conceitos, pensamentos e verdades que produzem saberes e constituem os sujeitos. O convite deixado aqui é para problematizar as verdades hegemônicas deste campo e desacomodar os modos que costumamos olhar para o meio ambiente.

Finalizando as análises do mapeamento realizado, gostaríamos de enfatizar que não buscamos determinar qual concepção acerca do campo da Educação Ambiental é adequada ou não. Talvez a questão aqui seja a de perguntar: “Quais concepções de Educação Ambiental se travam e em que contexto social, político, econômico e cultural elas se produzem?”

A análise realizada a partir do mapeamento dos artigos demonstra o quanto o percurso histórico da Educação Ambiental é marcado por correntes

naturalistas e preservacionistas da natureza. A maioria dos artigos lidos traça o período de constituição da Educação Ambiental enquanto campo político, em meados da década de 90. Só então os processos ambientais passam a ter relação com a educação. Essa relação normalmente está ancorada na necessidade de substituição das nossas ações na busca pelo cuidado e preservação ambiental e, no centro desse processo encontra-se o humano, entendido como o possuidor da natureza.

Entre as pesquisas voltadas às questões que envolveram variados artefatos culturais e o dispositivo da sustentabilidade, ficou evidente o fato de que somos diariamente imersos em um mar de discursos e informações referentes aos problemas ambientais, aos cuidados e formas de preservar o nosso planeta. Através de diferentes mídias produz-se discursos e verdades sobre questões ambientais, que se cristalizam, constituem subjetividades e modos de ser e agir no ambiente em que vivemos. A provocação que fica é o desafio de criar outros modos de pensar a relação entre educação e ambiente, para além do dispositivo da sustentabilidade e de uma espécie de Educação Ambiental que define condutas e prescreve modos de vida.

Trazemos especificamente autores e autoras que de algum modo coadunam com a ideia da perspectiva Pós-crítica para mostrar que é necessário olhar com desconfiança para esses materiais e para essa visão de Educação Ambiental que é questionada por eles, por elas e por nós!

De uma forma geral, os artigos nos convidam a pensar sobre as formas que vimos sendo ensinados a olhar para o meio ambiente, a partir de uma visão naturalista e através de discursos de periculosidade e incerteza com relação ao futuro do planeta. Eles nos instigam a produzir outros olhares para o campo de estudos da Educação Ambiental e de nos relacionarmos com o meio ambiente.

Buscamos entender de que formas a Educação Ambiental vem sendo narrada, produzida e enunciada, e como nós, pesquisadoras e pesquisadores podemos criar fissuras nisso e tensionar suas verdades a partir dos ensinamentos que são potencializados pela filosofia. Não estamos negando a materialidade da crise ambiental, mas buscamos refletir sobre os efeitos produzidos a partir dos significados atribuídos a ela.

Ao final desse estudo de mapeamento de textos científicos, merece ser dito que os materiais foram coletados a partir da busca realizada pelas palavras-chave e, não sem razão, as pesquisas do GEECAF aparecem em primazia. Isso ocorre porque esse grupo de pesquisa tem se dedicado, desde a sua criação (2008), em demarcar a potência dos estudos foucaultianos e autores e autoras associados à perspectiva Pós-crítica na articulação com a Educação Ambiental. Podemos perceber que ao longo do mapeamento, as teorizações com Foucault no interior das teorias Pós-críticas aparecem de forma recorrente. O convite que deixamos aqui é para olharmos com desconfiança para essa Educação Ambiental que responsabiliza os sujeitos pela “destruição” do planeta, que entrega a eles a responsabilidade pelos cuidados com o mundo no qual vivemos. “É estranhando as verdades do nosso tempo que talvez surja alguma possibilidade de resistência e criação de outros modos de ver, ler e pensar os problemas ambientais que nos atravessam” (HENNING, 2019, p. 690).

Aceitando o convite de Reigota (2012) convidamos as leitoras e os leitores a pensar em educações ambientais (no plural). Reconhecendo que há diversas educações ambientais, a partir de diferentes referenciais teóricos e políticos.

[...] precisamos nos aprofundar no histórico cultural, ecológico, pedagógico e político de cada sociedade e/ou comunidade, instituições escolares, grupos e movimentos sociais para esboçarmos as diferentes origens, pressupostos, bases teóricas e perspectivas políticas que originaram e possibilitaram que a Educação Ambiental se tornasse múltipla e plural (REIGOTA, 2012, p. 504).

Enquanto educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores ambientais temos um compromisso ético e político. Precisamos provocar o pensamento sobre as discursividades que constituem verdades sobre a Educação Ambiental no tempo em que estamos e através de pequenas ações diárias somos convidadas e convidados a olhar para o mundo e estranhar os modos como somos interpeladas e interpelados a assumir posição a favor do planeta, muitas vezes por culpa ou atormentados por sua suposta perda.

As autoras Henning e Silva (2018), em seu texto presente no livro “Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente”, nos convidam a tensionar algumas verdades que permeiam a

Educação Ambiental e que acreditam que este campo é a solução para os problemas ambientais. Elas lançam a possibilidade de olhar para a Educação Ambiental pela via do dissenso, possibilitando a criação de brechas no pensamento que universaliza este campo. “O dissenso se faz em nós. E é daí, justo desse desencontro, dessa discordância teórica e política que podem surgir outros modos possíveis de Educação Ambiental” (HENNING; SILVA, 2018, p. 158).

As autoras propõem a resistência à homogeneização da Educação Ambiental. Elas nos ajudam a pensar na possibilidade de novas conexões e outros modos que não passem exclusivamente pela normalização, que fujam da previsibilidade presente neste campo. Tensionar a Educação Ambiental que há anos nos é apresentada envolve provocar seus ditos legítimos, inventar percursos singulares, experimentar outras possibilidades que sejam incertas, duvidosas. Carecemos da invenção de outros modos de nos relacionarmos com o planeta, com a vida. Modos inusitados que nos instiguem a pensar em outras educações ambientais possíveis.

Vivemos envolvidas e envolvidos por discursividades que dão determinados sentidos a tudo que nos permeia. Esses sentidos são definidos de antemão e, logo transformam-se em generalizações de determinada época. E através desses discursos as verdades vão sendo produzidas.

Nesse ritmo vamos sendo interpeladas e interpelados por verdades e ensinamentos educacionais sobre o meio ambiente, os quais acabam, na maioria das vezes, restringindo-o a fabricações discursivas sobre determinados temas como fauna, flora, preservação da água, esverdeamento. Isso reflete fortemente nos ensinamentos encontrados nas mais diversas mídias e no cotidiano escolar.

Comportamentos considerados “conscientes” em relação ao meio ambiente, vão adequando as pessoas a agir conforme se espera: reciclar, economizar água e luz, proteger o planeta... “Tudo circula, mas parece permanecer no mesmo lugar, subjetividade petrificada.” (MARQUES; TEIXEIRA; DIAS, 2018, p. 221). Tratam-se de atravessamentos discursivos corriqueiros em nosso cotidiano. Nada de novo nos é apresentado.

Para Guattari (2001), a ecologia não é um estado da natureza, que a gente tem que preservar. A ecologia é uma relação de uma ecologia subjetiva

(relacional), social e psíquica. Sua aposta envolve a união da ecologia com a filosofia: a ecosofia. Para o autor, existem três registros para que a ecosofia aconteça: o mental (o modo como pensamos o mundo), o social (a nossa relação com os outros) e o ambiental (a nossa subjetividade humana na consolidação do mundo).“Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecanosfera e Universos de referência sociais e individuais”(GUATTARI, 2001, p. 25).

As autoras Marques, Teixeira e Dias (2018, p. 221) apostam na ecosofia enquanto

[...] produção de outra subjetividade ecológica, mais aberta e intempestiva, e menos subjugada aos apelos e imperativos que nos rondam cotidianamente, ensinando-nos maneiras prescritivas de incorporarmos uma conduta ecológica.

Por mais que as problematizações envolvendo a Ecosofia sejam da década de 90 do século XX, período em que a tecnologia dava passos lentos e as informações custavam mais a se espalhar; podemos perceber o quanto ela ainda nos é um importante disparador do pensamento sobre nosso tempo atual. Tempo esse permeado diariamente por um bombardeio midiático, ao alcance das mãos, dos olhos e ouvidos de quem vive no século XXI. E, desde o acordar até a hora de dormir, nos deparamos com notícias que vão conduzindo nossa subjetividade, **desde muito cedo**.

E quando destacamos o “desde muito cedo” é com o intuito de reforçar esse termo. Isso porque, as crianças do século XXI já nascem vivenciando tudo muito rápido, inclusive esse bombardeio de telas, de vozes, de notícias, de desenhos que vão lhes ensinando o quanto elas são importantes na preservação ambiental; o quanto elas podem fazer pelo planeta, o quanto elas são “o futuro do planeta”. E assim vivemos permeados pelos mesmos problemas ambientais, por padrões de consumo desenfreados e verdades cristalizadas que conduzem modos de ser, agir, pensar e se relacionar com o mundo.

O cuidado com o meio ambiente é muito importante, mas vai além da preservação dos seres vivos que nele habitam. Isso porque as espécies corporais e incorpóreas estão interligadas, são inseparáveis. Trata-se de um

movimento que envolve as relações que estabelecemos conosco, com os outros, com os animais, com os vegetais, com o meio em que nos encontramos; esse movimento também envolve todo o tecido social, buscando vencer a dicotomia homem/ natureza.

Quando o sujeito transcende a natureza, acaba por se distanciar, querendo conhecê-la objetivamente, controlá-la e manipulá-la para seus próprios fins. Foi essa lógica transcendental que criou as dualidades de pensamento e de ações (REZENDE; TRISTÃO, 2021, p. 292).

É extremamente difícil nos desvincularmos de nossas preocupações cada dia mais imediatistas, das verdades enraizadas que permeiam nossas vidas. Exatamente como Félix Guattari destaca em sua escrita, cada dia mais estamos permeados por um

[...] individualismo e uma solidão, muitas vezes sinônimo de angústia e neuroses. É nesse sentido que afirmo – sob a égide de um tipo sem precedentes de articulação entre ecologia ambiental, ecologia social e ecologia mental – a invenção de novos agenciamentos coletivos de enunciação, relativos ao casal, à família, à escola, à vizinhança etc (GUATTARI, 2015, p. 377).

Em meio às adversidades que encontramos diariamente, podemos produzir processos de criação a partir de um devir ecosófico. Existem possíveis linhas de fuga neste mundo que nos acolhe. Aqui, onde habitamos há a possibilidade de outras maneiras de viver e é através da afirmação das diferenças, das minorias, das pequenas educações ambientais que vamos produzindo novas singularidades, através de práticas ecosóficas. Em nossa pesquisa, mostramos a potência de criação a partir do momento em que essas práticas acontecem no espaço escolar, aqui em específico na escola de Educação Infantil.

Reforçamos o fato de que não buscamos por respostas para a crise ecológica contemporânea, mas defendemos “[...] uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais” (GUATTARI, 2001, p. 9).

Não estamos negando a materialidade de questões ambientais bastante problemáticas que temos vivenciado, mas lançamos o convite para buscar outras formas de encará-las. “Nessa esteira, trata-se de pensar a diferença e a singularização ética, estética e política convocadas pela Ecosofia como um dos

atravessamentos possíveis entre resistência e educação ambiental na contemporaneidade” (MARQUES; TEIXEIRA; DIAS, 2018, p. 223).

Para finalizar, deixamos aqui o convite para promovermos exercícios de estranhamento, de possibilidades de um novo devir, da desfamiliarização àquilo que nosso olhar já se acostumou, de possibilidades de fuga e resistência ao dispositivo da sustentabilidade; para se pensar em outras educações ambientais possíveis. Vamos fugir dessa Educação Ambiental da prescrição e da definição, a qual é fortemente encontrada nos mais variados artefatos culturais. Essa é a nossa aposta!

Dando continuidade a essa dissertação, pretendemos no próximo capítulo, discorrer sobre experiência, a partir de Jorge Larrosa (2021) e apresentar a escola e a turma onde realizamos as experiências filosóficas com um grupo de crianças da Educação Infantil, buscando exercitar o pensamento sobre o campo da Educação Ambiental e as nossas relações com o planeta. Delineamos os contornos investigativos realizados através de um exercício analítico onde vivenciamos tal experiência, tendo como fio condutor a ideia de educação menor (GALLO, 2002). Partimos do desejo de uma filosofia COM crianças, atrelada a essa educação menor, à potência de criação, à possibilidade da escuta infantil, às possibilidades de outras formas de nos relacionarmos com o mundo, ao despertar de outras educações ambientais possíveis! Assim, convidamos as leitoras e os leitores a se jogar nessa aventura, em busca do inusitado, junto daquelas que tornaram possíveis nossas experiências filosóficas: as crianças. O que irá acontecer agora? Descobriremos juntos!



ACHADOUROS

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombaça, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombaça contava aos meninos de Corumbã sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...]

(BARROS, 2018, p. 31)

3. CAPÍTULO III O INÍCIO DE ALGUNS FINS, OS FINS DE ALGUNS INÍCIOS: POSSIBILIDADES OUTRAS PARA A ESCOLA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS

Ao longo deste capítulo, discorreremos sobre experiência, partindo de Jorge Larrosa (2021) e apresentamos a escola e a turma onde foram realizadas as experiências filosóficas com um grupo de crianças da Educação Infantil, para pensar sobre o campo da Educação Ambiental e as nossas relações com o planeta. Para tanto, buscamos romper com a ideia da existência de uma “educação maior”, como relatado nos capítulos anteriores. Não queremos seguir seu caminho, ensinando apenas o que está estabelecido a ser desenvolvido com as crianças; buscamos fissurar essa engrenagem que subjetiva e produz corpos dóceis. Assim, fugindo do instituído buscamos a possibilidade de outras “educações menores” (GALLO, 2002), sem prescrições, manuais ou objetivos predeterminados a alcançar.

Dessa forma, dividimos o presente capítulo em duas seções. Na primeira seção, intitulada “Uma experiência aqui, outra acolá: alguma experiência nos atravessa no cotidiano escolar?”, as leitoras e os leitores encontrarão reflexões sobre a relação entre infâncias, experiências e escola. Fugindo de um conceito fechado e considerando que ela escapa de qualquer tentativa de determinação, encontramos em Jorge Larrosa (2021), a experiência como algo singular, que nos toca e nos acontece. Ao longo da segunda seção, intitulada “Tempos de pandemia e escolas fechadas: conhecendo a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eva Mann e a turma de Nível IF”, fizemos um movimento no pensamento para ponderar sobre o período de pandemia Covid-19 e o quanto esse vírus afetou/afeta e modificou/modifica a vida do mundo inteiro e faremos esse recorte pensando especialmente nas escolas brasileiras. Os efeitos da pandemia no cotidiano escolar e na vida das crianças são avassaladores. Mas, em contrapartida, sinalizam o valor inestimável da escola e das professoras e professores que nela habitam. Nesta seção também apresentamos a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eva Mann⁹; local onde foram realizadas as experiências filosóficas desta pesquisa. Contamos brevemente

⁹ Conforme já anunciado no Capítulo I, a escola autorizou o uso do seu nome nas produções resultantes dessa investigação. Isso está registrado no Anexo 1 ao final dessa Dissertação.

sua história e situamos as leitoras e os leitores quanto à localização desta instituição de Educação Infantil. Ainda no final desta seção, apresentamos a turma de crianças participantes da pesquisa.

Evidenciamos que as experiências filosóficas foram sendo tramadas a partir das experiências vividas pelas crianças, em parceria da professora pesquisadora. A pesquisa se constituiu como um processo que almejava o imprevisto, que foi pensado e repensado, através de conversas, exercícios de pensamento e nos momentos de silêncio. A aposta foi nesse encontro, no que *pode* a escola quando estamos abertas e abertos à escuta das crianças.

3.1. Uma experiência aqui, outra acolá: alguma experiência nos atravessa no cotidiano escolar?

Iniciamos essa seção convidando as leitoras e os leitores para, conosco, exercitar o pensamento e desvincular-se da ideia de pesquisa como verificação da verdade. Pedimos isso, pois acreditamos que uma pesquisa em educação envolve uma prática reflexiva de si mesmo. Somos tocados por ela e transformados, questionando primeiramente a nós mesmos, uma vez que, para realizar uma pesquisa entendendo-a como experiência, é necessário ir além de metodologias e referenciais teóricos, “[...] é preciso que o pesquisador se coloque ‘em estado de’ entendendo que toda pesquisa educativa é singular porque modifica aquele a que realiza” (MARTINS, 2017, p. 227) [grifo do autor].

E é exatamente isso que aconteceu com a pesquisadora desta dissertação. Ao permitir-se vivenciar a pesquisa, sem saber exatamente os caminhos a percorrer e onde chegar, ela não buscou encontrar respostas às suas inquietações, nem almejou metodologias que a direcionassem por caminhos tranquilos. Ela gostava dessa imprevisibilidade! E assim, foi sendo delineado, em parceria do GEECAF, os contornos investigativos da presente pesquisa. Partindo da escuta infantil, com uma mínima organização de propostas elaboradas por um grupo de estudos que se dedica com cuidado e responsabilidade ao campo da Educação Ambiental, percorremos essa aventura em busca do inusitado.

Instigadas por essa desafiante missão, delineamos as primeiras palavras desta seção e, tocadas pelas experiências da pesquisa buscamos discorrer

sobre infâncias, experiências e escola. Para tanto, iniciamos com uma sensível reflexão de Larrosa e Kohan (2021, s/p) acerca do par experiência e verdade. Através dessas palavras, tão potentes e impactantes, buscamos refletir sobre a palavra “experiência” e sua relação com a escola e as verdades que encontramos ali enraizadas.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

É difícil falar sobre experiência sem pensar em Jorge Larrosa, e aqui falaremos muito sobre suas reflexões acerca do tema. Para ele, a experiência nos faz pensar, “[...] é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida” (2021, p. 13). Aqui, não buscamos por um conceito fechado do termo ou tentamos objetivá-lo. A experiência não depende de nós e de nossa vontade para que aconteça. Enquanto professoras e professores, aprendemos a pedagogizar tudo, programar, determinar inícios e fins, objetivar onde queremos chegar. E essa força maior que parece habitar dentro de nós, nada mais é do que uma verdade estabelecida com veemência ao longo da história da educação: professoras e professores precisam ter didática, metodologia de trabalho e resultados a serem alcançados... Não é isso que mais ouvimos ao longo de nossa formação? De tanto nos deparar com tal discurso, vamos nos acostumando e entendendo-o como verdadeiro e necessário. Você já pensou como seria entrar em uma sala de aula sem ter um planejamento organizado previamente que dê conta da totalidade deste espaço? Será possível, na complexidade do cotidiano escolar, a possibilidade de experiências e relações outras com os tempos, os saberes e as infâncias?

Não queremos julgar ou determinar isso como algo certo ou errado, mas buscamos por outras formas de constituir-nos enquanto professoras e professores, aqui em específico, professoras da infância. E, portanto, evitamos pensar a experiência conceituando-a, consideramos que ela escapa de qualquer tentativa de determinação.

Talvez por isso se trata de manter a experiência como uma palavra e não fazer dela um conceito, trata-se de nomeá-la como uma palavra e

não determiná-la como um conceito. Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. E a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura (LARROSA, 2021, p. 43-44).

A experiência é singular, é algo que nos toca e nos acontece. Envolve sensibilidade, escuta, atenção, disponibilidade. E, sendo assim, ela não pode ser antecipada ou prevista. Ela foge do tempo linear do planejamento de sala de aula. A ela cabe o que ainda não sabemos, o que não prevemos, o que foge de nosso saber e vontade.

Com Larrosa (2021) apostamos na ideia de que o par experiência/sentido nos permite pensar a educação de outras formas, desviando do que “todo mundo diz”, “todo mundo faz”, “todo mundo pensa” e criando outras estruturas de pensamentos e novas possibilidades para o corriqueiro, para o cotidiano, para o que até então nos passava despercebido devido ao nosso olhar tão acostumado e condicionado a segui-lo.

E partimos acreditando que o pensamento envolve mais que a capacidade de raciocínio e argumentação; por mais que isso esteja estabelecido como uma verdade consolidada. Sobretudo, o pensamento envolve o sentido que damos ao que somos, a forma como acolhemos aquilo que nos acontece. Porém, vivemos num ritmo cada vez mais acelerado, onde somos consumidas(os) pelo sentimento da “falta de tempo”. Falta tempo para realizar desde as atividades básicas diárias, até as atividades prazerosas e de descanso. Parece ser errado ter tempo “sobrando”. Esse período de tempo em que nos é possibilitada a folga, também pode ser compreendido como “falta” de trabalho. Muitas vezes estamos tão consumidas(os) pelo tempo que nos condiciona a estudar, produzir, trabalhar, escrever, doar-se a tudo que nos ocupe que, ao nos depararmos com o tempo ócio, desaprendemos a desfrutá-lo e nos condenamos por nada produzir na ociosidade. Nos tornamos juízas e juízes de nós mesmas(os) e nos sentimos incomodadas(os) por assumir o privilégio do tempo ócio. Diante desse cenário, será que conseguimos pensar na dimensão que tal aceleração afeta o cotidiano escolar? De que forma essa vida acelerada reflete na escola? Será que encontramos tempo na escola para

vivenciar experiências que nos marcam? Existem outras possibilidades de pensar os tempos na escola?

A vida escolar tradicional, pela necessidade de organizar o tempo e o espaço da instituição e de quem por ela transita, muitas vezes acaba empobrecendo a experiência, reduzindo-a ao acontecimento do já previsto. As crianças e os próprios professores deverão se adequar aos tempos e conteúdos já planejados, pensados por outros para que eles se interessem, nesse momento de suas vidas (OLARIETA, 2012, p. 86).

No cotidiano escolar, e aqui especificamente na Educação Infantil, o ambiente é organizado de formas propícias para que muitas vivências aconteçam ali. Porém, nem sempre elas saem como planejado ou, às vezes, elas acontecem a partir do inesperado. Em alguns momentos, somos sufocados pela passagem voraz do tempo, incondizente com a demanda de atividades, conteúdos, habilidades e competências que *precisam* ser trabalhados com as crianças. Será que encontramos experiência em meio ao tempo que voa e a demanda a ser atingida no final de cada dia na escola? O que entendemos por experiência? É possível tornar tanto os professores quanto as crianças, sujeitos de experiência?

Normalmente, na escola a aprendizagem tem a ver com mudança e costuma ser motivada por uma finalidade, por um objetivo a alcançar ou uma falta a ser suprida. Aqui, exercitamos nosso pensamento a partir de outra perspectiva acerca da aprendizagem: através dela, não almejamos metas a cumprir, nem objetivos a alcançar. Entendemos que a aprendizagem é uma consequência das experiências vividas (tanto as boas quanto as ruins). As experiências escolares são únicas e surgem no momento em que nos sentimos tocadas e tocados por algo, transformados(as) por essas vivências. Ao invés de determinar experiências de aprendizagem na escola, procuramos, como nos ensina Simons e Masschelein (2021), aflorar experiências enquanto aprendizagem escolar.

A ideia aqui envolve o movimento de tentarmos nos desligar do senso comum sobre o que foi e como é a escola. Há quem diga que a escola “mata” a criatividade, que é uma instituição com raízes rígidas, autoritárias e conservacionistas. Mas aqui, nos propomos a pensá-la de outros modos, partindo de outro tempo: do tempo da experiência, do tempo calmo da filosofia, dos tempos das infâncias.

Como já destacamos nos capítulos anteriores, a filosofia se alimenta da dúvida, da insatisfação; ela se nutre de sentimentos profundos que emergem a partir das nossas relações com o mundo e das experiências que nele vivemos. A desafiante presença da filosofia na escola envolve uma aventura para problematizar a vida e seus sentidos.

A filosofia pode ser entendida de muitas maneiras: como um discurso abstrato, incompreensível, sem sentido; um dispositivo que elitiza o pensar, o obscurece, o dogmatiza; uma história morta, conversa banal, discurso moralista. Mas a filosofia pode ser também algo diferente: uma experiência do pensamento. Com ela podemos nos surpreender, pensar de outra maneira, encontrar o que não buscávamos, problematizar o que somos, transformar a vida que estamos vivendo. Ela pode ser uma tentativa de gerar pensamento, de pensar de outro modo o que já se pensa, de abrir as portas para outras formas de vida – isso aprendemos com Sócrates (KOHAN, 2012, p. 03).

Ao entender a filosofia como experiência do pensamento podemos nos abrir para pensar de outras formas, para problematizar as nossas relações com o mundo, com a natureza, com a vida. Ela também nos proporciona “tempos de pausas”; algo que se faz necessário frente ao tempo escolar que passa de forma veloz e poucas vezes nos toca, prende nossa atenção.

Quando deixamos que algo nos toque, permitimos que a experiência aconteça em nós, nas nossas ideias, em nossos pensamentos e saberes. Para que isso aconteça, é necessário ter sensibilidade e abertura; assim ocorre a transformação do sujeito da experiência. “E experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso” (LARROSA, 2011, p. 7).

Em nossa singela busca, pensamos na importante e difícil tarefa de “parar, respirar e permitir-se viver”, desvinculando-se de metas a alcançar, conteúdos a vencer, objetivos a almejar. Esse é um movimento muito dolorido para nós, professoras e professores acostumados a trilhar um caminho com destino predeterminado. Talvez mereça entendermos a importância de parar, de aprender a observar os detalhes, de aproveitar o caminho que trilhamos diariamente com as crianças que convivem conosco. Aceitando o convite de Larrosa, buscamos

[...] 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 (2021, p. 25).

E as pessoas que se permitirem vivenciar esse movimento, poderão ter a oportunidade de sentir “a flor da pele” o quanto uma experiência vivida pode nos marcar, tanto positiva quanto negativamente. É quando ela nos toca e nos passa, que nos sentimos transformados. Mas é importante lembrar que cada experiência é singular e ela acontece quando nos abrimos a nós mesmos.

O que nos tira o fôlego é saber que não podemos determinar o acontecimento de experiências que tocam; elas não dependem das nossas intenções. E nós, professoras e professores que vivemos planejando e organizando aulas, encontramos esse grande desafio: entender que a experiência envolve atenção, escuta sensível e disponibilidade. Talvez por isso seja difícil encontrar experiências que tocam e transformam as crianças que frequentam a escola. Buscamos, no calmo tempo da filosofia, a abertura para vivenciar tudo isso e, quiçá, suspender a lógica da escola moderna, possibilitando espaços e tempos diferentes, através da realização das experiências filosóficas com as crianças.

Foi através de possíveis linhas de fuga que procuramos, em parceria da filosofia, possibilitar vivências nas quais as crianças exercitassem o pensamento sobre as suas relações com o mundo, com a escola, com a própria vida. E assim, nos encaminhamos para o final desta seção, tocadas pelas sensíveis palavras de Jorge Larrosa, as quais se tornaram também o nosso desejo:

Só me resta desejar-lhes que a travessia seja longa e fecunda e que, independentemente de que possam (ou não) aprender algo que não sabem, independentemente de que este livro lhes possa ser (ou não) de alguma utilidade, algo lhes passe no caminho. A vocês. Talvez (LARROSA, 2011, p. 26).

E, partindo desse desejo, apresentamos nas próximas páginas, a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eva Mann e a turma de Nível IF. Foi neste espaço e com as crianças que frequentavam essa turma, que realizamos as experiências filosóficas. Também discorreremos sobre alguns impactos da pandemia Covid-19 na educação, principalmente na organização do cotidiano das crianças que frequentavam esta instituição de ensino.

A partir da realização das experiências filosóficas, buscamos proporcionar às crianças uma relação diferente com a escola e com a natureza, partindo da problematização, apresentando questões que lhes interessavam e

possibilitando modificá-las justo porque outros interesses entravam em jogo. Nesse movimento, tiramos a centralidade da relação específica ao saber, a busca por respostas e resultados que tanto permeiam o espaço da escola e exercitamos nosso pensamento para problematizar aspectos relativos ao cotidiano escolar, as formas rotineiras que a Educação Ambiental é abordada nesse espaço e os discursos e verdades que a compõe. Assim, convidamos vocês, para com muita sensibilidade e imaginação, adentrarem o cotidiano da turma Nível IF; uma turma que viveu com a pesquisadora as possibilidades que se tratam quando a filosofia é assumida como potência do pensamento. Preparem-se, pois nossa aventura pelas experiências filosóficas está só começando!

3.2. Tempos de pandemia e escolas fechadas: conhecendo a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eva Mann e a turma de Nível IF

Vivemos tempos muito difíceis no mundo inteiro devido a pandemia de Covid-19. Tivemos nossas vidas modificadas, tanto pessoal quanto profissionalmente e fomos nos adaptando aos novos cenários e rotinas estabelecidas. Desde então, nosso país bateu recordes de mortes e casos graves da doença e um bombardeio de informações e condutas a serem seguidas emergiram rapidamente nos mais variados meios de comunicação. Uso de máscaras, higiene extrema, uso de álcool 70% e o fechamento de todos os lugares (que fossem possíveis ser fechados) com circulação de muitas pessoas; assim emergiram muitos cuidados com relação à pandemia.

Em meio a isso, vivemos uma gravíssima crise sanitária e, por mais que saibamos que o vírus da Covid-19 não foi o causador dessa situação, consideramos que ele fez parte de diversos fatores que resultaram nessa crise tão acentuada. Nos arriscamos a dizer que ele foi um dos mais impactantes. Nosso sistema de saúde pública é calamitoso, as políticas públicas não conseguiam dar conta da crescente demanda que surgia de forma avassaladora.

A pandemia chegou para todos e todas, mas nos afetou de formas diferentes. E quem sofreu/sofre mais neste período, sem dúvidas foram/são as

minorias que precisam trabalhar e não têm a oportunidade do *home office*. Araújo (2020) aponta que, entre eles estão:

Os trabalhadores informais, denominados de autônomos; os trabalhadores das ruas; os sem tetos; os que moram nas comunidades das periferias, sem saneamento básico e/ou água potável todos os dias para poder fazer as medidas sanitárias exigidas pelas agências de saúde; as mulheres que com uma jornada de trabalho intensificada, dentro de casa, durante a pandemia, agora tem que desenvolver, por 24 horas, a dedicação aos filhos e a outros membros da família, desdobrando-se em realizar as tarefas domésticas e atividades laborais do trabalho remunerado, acarretando sobrecarga e stress diário (ARAÚJO, 2020, p. 1568).

Sem sombra de dúvidas, essas são as pessoas que sentiram “a flor da pele” os efeitos desse vírus avassalador. Como trabalhar nas ruas, se a orientação é manter-se dentro de casa, sempre que possível? Como manter-se dentro de casa, se ela não existe para determinadas pessoas? Como higienizar as mãos, se não há acesso ao saneamento básico, se não há água potável? Essas e muitas outras questões permeavam o cotidiano de boa parte da população brasileira.

A chegada do vírus da Covid-19 trouxe à tona muitos problemas que vinham sendo “empurrados com a barriga” e ignorados por muita gente. Já sinalizava Alexandre Filordi de Carvalho, em maio de 2020, período em que há pouco havíamos nos deparado com o vírus da Covid-19:

É bem provável, embora apenas estejamos presentindo, que as condições e os modos históricos de como concebíamos a vida, as relações de trabalho e a consciência em torno de nossa finitude e de nossas relações sociais alterem-se por completo (CARVALHO, 2020, s/p).

Ali, Carvalho já refletia sobre os possíveis efeitos desse período tão delicado. E há de se pensar também sobre outras formas de vida que emergiram a partir da pandemia. Não vamos falar aqui apenas sobre os aspectos nebulosos deste período que se estende até os dias em que essas linhas foram escritas. Buscamos trazer também um respiro em meio a tantas turbulências, pois apesar de tudo, a pandemia nos trouxe a possibilidade de pensar sobre outras formas de ser e estar no mundo.

Com o vírus atingindo os humanos e seu sistema de exploração planetária, o planeta está ganhando um pouco de ar. Os céus estão mais limpos. Os animais respiram com alívio. Se isto continuar por alguns meses, até a Baía de Guanabara vai poder respirar. Mas não

é só o planeta que respira: nós mesmos, seres humanos, podemos respirar outros ares. E eis que a pandemia se torna uma oportunidade para outra vida e para outro mundo, para outras formas de vida no mundo, para respirar um outro ar, diverso daquele ar contaminado que estávamos respirando (KOHAN, 2020, p. 56).

Nosso planeta conseguiu “respirar” ares menos poluídos e a pausa permitiu a muitos de nós perceber que é possível o estabelecimento de outras formas de relação com a natureza e o mundo. Mas será que aprenderemos como criar fissuras nessa relação? Além disso, nós tivemos a oportunidade de um convívio maior com nossas famílias e, de uns tempos para cá, parece que aflorou uma sensibilidade e uma humanidade que estavam adormecidas dentro de muitas pessoas. Tudo isso, claro, para aqueles e aquelas que tinham a oportunidade de estar no conforto e segurança de seus lares, trabalhando de forma remota.

“O caso é que a pandemia suspendeu o normal” (KOHAN, 2020, p. 56) e chegou também na escola, abalando qualquer estrutura que ainda havia por ali. Naquele espaço já não era possível receber as crianças presencialmente e o calendário escolar foi interrompido, a organização curricular precisou ser repensada e as aulas precisaram ser suspensas até que alguma alternativa aparecesse. Eis então que o ensino remoto é cogitado como uma possível opção para que a escola “não parasse”.

[...] o sistema não para e a vida educacional continua *on-line* em todas suas formas: aulas, bancas, formaturas, colegiados, reuniões, até comunidades de investigação filosófica. Nada pode parar. É preciso seguir o normal. De fato, as condições pioraram para os que nelas trabalham, pois a demanda de tarefas para as quais os docentes não estão preparados têm-se diversificado e intensificado (KOHAN, 2020, p. 56).

Nós, professoras e professores, nos reinventamos desde o início da pandemia, buscamos por novos horizontes, trilhamos caminhos ainda não explorados e criamos pontes para instigar o desejo em aprender, partindo de novas conexões sociais.

Os efeitos da pandemia no cotidiano escolar nos trouxeram muitas dúvidas, reflexões e abalaram algumas verdades fortemente enraizadas na escola. Quando poderíamos imaginar o fechamento de todas as escolas brasileiras? “Em um sentido, então, o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros,

sabores, sem ar” (KOHAN, 2020, p. 5). Mas então, o que a pandemia tem nos possibilitado perceber e pensar em relação a escola? Para disparar ainda mais nosso pensamento sobre essa questão, seguimos com as palavras de Kohan:

Notemos alguns dos principais aspectos relativos a essa escola que não percebíamos tão claramente e que esse tempo de pandemia nos tem mostrado com chamativa nitidez (a relação não é exaustiva): a diferença radical entre as escolas públicas e particulares e, de um modo mais geral, entre a educação pública e a educação privada; o tanto de coisas que se fazem em uma escola, que não dizem respeito a apenas ao ensinar e ao aprender, mas à dimensão social da escola em um país como o Brasil, onde, para muitos setores da população, a escola é o local onde se faz a principal (ou única) refeição do dia e que não há como fazer quando ela fecha as suas portas; a insubstituível presença de professores e de professoras que não podem ser substituídos(as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos auto programáveis e executáveis; a inescusável necessidade de formar os e as docentes atuantes nas escolas para que possam ser os e as docentes que desejam ser; as gritantes desigualdades da sociedade brasileira com uma altíssima parte da população sem as mínimas condições de conectividade e aparelhagem como para atender a uma educação remota ou a distância; a impossibilidade de se fazer escola sem corpos presentes, corpos que se tocam, se abraçam, se cheiram e até se empurram e se atropelam; a tensão entre a casa e a escola ou, em outras palavras, a importância de a escola ter um espaço próprio, separado, apartado das outras instituições sociais; ainda, em outras palavras, a impossibilidade de ser mãe e docente, pai e docente ou filha/filho e aluno ao mesmo tempo. Como podemos perceber, não são poucas coisas as que o vírus tem permitido apreciar. E, mais uma vez, a lista está longe de ser exaustiva (2020, p. 5).

A pandemia nos trouxe com clareza o valor inestimável da escola, das professoras e professores, dos inúmeros profissionais que a povoam. Se antes alguns questionavam a necessidade da instituição escolar, hoje encontramos muitos que a defendem enquanto lugar de oportunidades outras, de problematização, de potência de vida.

E após um longo ano vivenciando as atividades remotas, encontramos famílias esgotadas com a grande demanda de acompanhamento pedagógico, para a qual não possuem preparação e, em muitos lugares do Brasil, seguimos com escassas infraestruturas tecnológicas para atender as crianças, assim como problemas nos espaços físicos das escolas e a disposição de poucos materiais para possibilitar o mínimo de segurança e cuidados de acordo com os protocolos de segurança contra a Covid-19. Além disso, muitas cidades

brasileiras aderiram ao ensino híbrido¹⁰ e deram os primeiros passos para o retorno das crianças ao ambiente escolar.

É a partir dessas reflexões que gostaríamos de apresentar a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eva Mann, local onde realizamos nossas experiências filosóficas para a presente dissertação. A escola fica localizada na cidade do Rio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul, em um bairro chamado Parque Marinha – um dos bairros mais populosos da cidade.

Este bairro surgiu em meados da década de 80, em uma iniciativa do poder público que buscava atender a uma demanda possivelmente gerada pelo suposto crescimento econômico da cidade do Rio Grande/RS, devido aos investimentos e a expansão do seu Setor Portuário. Porém, a cidade não conseguiu atingir essa expectativa e o bairro acabou assumindo um outro papel, acolhendo “[...] diferentes camadas populares atuantes nos diversos setores econômicos, muitas das quais desempregadas ou subempregadas” (RODRIGUES, 2002, p. 137). Dessa forma, o que deveria ser um bairro operário, idealizado pelo poder público, acabou sendo povoado por trabalhadores dos mais variados setores (comércio, funcionários públicos, autônomos, comerciantes...) e por pessoas desempregadas, que buscavam seu espaço no mercado de trabalho da cidade.

Ainda nos anos 80, acompanhando o surgimento do bairro e buscando atender as crianças que vinham a fazer parte do local, foi fundado em 1984, o Núcleo de Assistência Social (NAS), do bairro Parque Marinha. O objetivo do NAS envolvia o atendimento às crianças do bairro, enquanto seus familiares trabalhavam, além da oferta de serviços sociais para a comunidade, dentre eles artesanato, cursos profissionalizantes e recreação para crianças pequenas.

O atendimento prestado era basicamente filantrópico e de assistência social; e o caráter das creches era assistencialista, voltado aos aspectos físicos e cuidados alimentares, pois ainda não se imaginava as instituições para crianças pequenas como responsáveis por ações educativas de caráter pedagógico (NUNES, 2017, p. 16).

¹⁰ Na modalidade de ensino híbrido a professora organizava grupos reduzidos de crianças para frequentarem a escola determinados dias e, em outros, realizar as atividades online. Um rodízio era organizado para que todos que tinham interesse pudessem frequentar este lugar. Os grupos foram organizados de acordo com o Plano de Contingência da escola, respeitando o limite de crianças por sala.

Foi após a Constituição Federal, em 1988, quando as crianças passaram a ser entendidas como sujeitos de direitos, que uma nova perspectiva emergiu com relação a Educação Infantil e resultou na inauguração da Creche Comunitária do NAS, no dia 06 de maio de 1989. Desde então, o local passou a atender crianças entre 2 e 6 anos de idade, em turno integral.

Ao longo dos anos 90, as mudanças na concepção de Educação Infantil seguiram acontecendo e novamente o Núcleo de Assistência Social modificou-se. Em 1991, o NAS (vinculado à Secretaria Municipal de Cidadania Social) passou a ser administrado pela Secretaria Municipal de Educação, e seu nome mudou para “Creche Comunitária Parque Marinha”. Em 1996, a partir do Decreto Municipal 6915/1996 (RIO GRANDE, 1996), sua nomenclatura passou a ser “Escola Municipal de Educação Infantil Parque Marinha”. Alguns anos mais tarde, a escola passou a se chamar EMEI Professora Eva Mann, em homenagem a ex-diretora, professora Eva Regina Mann.

Dessa forma, muitos dos avanços em relação às políticas e às conquistas na Educação Infantil foram e vem sendo visíveis na EMEI Professora Eva Mann; local que ao longo do tempo foi se constituindo um espaço para atender crianças pequenas e que foi se reestruturando conforme as pautas e demandas da Educação Infantil em nosso município e em nosso país (NUNES, 2017, p. 25).

É muito interessante perceber o desenvolvimento da escola, conforme as mudanças na concepção de Educação Infantil iam surgindo ao longo dos anos. Isso mostra o quanto a escola acompanhou de perto e preocupou-se com essas transformações.

E não foi por acaso que esta escola foi escolhida para a presente pesquisa. Ela faz parte da formação profissional da pesquisadora desde meados de 2010. Neste espaço ela vivenciou os estágios do Curso de Magistério, aos seus 17 anos enquanto estudante que dava os primeiros passos na constituição de sua trajetória na educação, em especial na Educação Infantil. Quatro anos adiante, em 2014, voltava ela à EMEI Professora Eva Mann, para novamente estagiar, agora enquanto futura pedagoga, pela Universidade Federal do Rio Grande/ FURG. Em 2017 eis que ela volta à EMEI, agora como professora concursada e nomeada pela Prefeitura Municipal do Rio Grande. E agora, mais uma vez, cá está ela,

enquanto mestranda em Educação Ambiental, também pela FURG, novamente sendo acolhida para desenvolver sua pesquisa.

Por mais que a vida tenha levado a pesquisadora a frequentar outras instituições escolares, os caminhos apareciam tramados e vinculados, de alguma forma, à EMEI Professora Eva Mann e a escola estava sempre aberta para lhe acolher e contribuir em sua constituição enquanto estudante, professora e pesquisadora. Ao longo desses doze anos de idas e vindas no cotidiano da EMEI, muitas foram as experiências construídas neste espaço. E muitas ainda surgirão! Uma delas, refletiu nesta dissertação.

Foi a este local que a professora pesquisadora retornou após amenizar o período mais crítico da pandemia. Lá ela encontrou salas de aula vazias, vozes adultas permeando um espaço onde normalmente vibravam vozes infantis e a sensação de que lhe faltava “uma parte”, o coração da escola... Assim iniciou o ano letivo de 2021 na EMEI Professora Eva Mann e em toda a Rede Municipal da cidade do Rio Grande: de forma remota.

A vida que se apresentava nessa nova forma de trabalho parecia ser mais lenta, cinza, meio vazia... Quando as primeiras semanas de atividades remotas iniciaram, as turmas foram se conhecendo de forma virtual e os vínculos começaram a se delinear num movimento diferente: pela tela do computador, do celular, do tablet.

Foi neste espaço escolar que encontramos a turma de Nível IF, onde a pesquisadora era professora regente no ano da pesquisa. A turma era composta por dezessete crianças, com idades entre quatro e cinco anos e a maioria teve seu primeiro contato com a escola no ano de 2021, já de forma virtual. Ou seja, ainda não tinham vivenciado o cotidiano escolar presencialmente, em toda sua vida.

Eis que então surgiu a possibilidade de um ensino híbrido, onde era organizado uma espécie de rodízio para que as crianças fossem à escola. Para tanto, uma nova dinâmica foi pensada, reduzindo a quantidade de crianças por sala. Em meio ao cenário pandêmico vivido em nossa região (e no mundo inteiro, de formas e intensidades diferentes), cada família tinha a liberdade de optar pelo ensino remoto ou o híbrido.

E assim, a vida na escola começou a ganhar novos contornos conforme os pequenos grupos de crianças começavam a chegar. Os espaços, tão

silenciosos, foram sendo preenchidos por vozes, choros, sons de passos apressados.

É que a escola é também isto: um lugar onde os corpos se encontram para brincar e fazer amigas e amigos, ou seja, um lugar onde se faz comunidade, se compartilha o mundo com todas as suas penúrias, belezas e dificuldades. A escola é também um espaço onde os amigos e as amigas, com ajuda de professores e de professoras e, junto a elas, estudam, leem, escrevem, pensam, questionam esse mundo (KOHAN, 2020, p. 9).

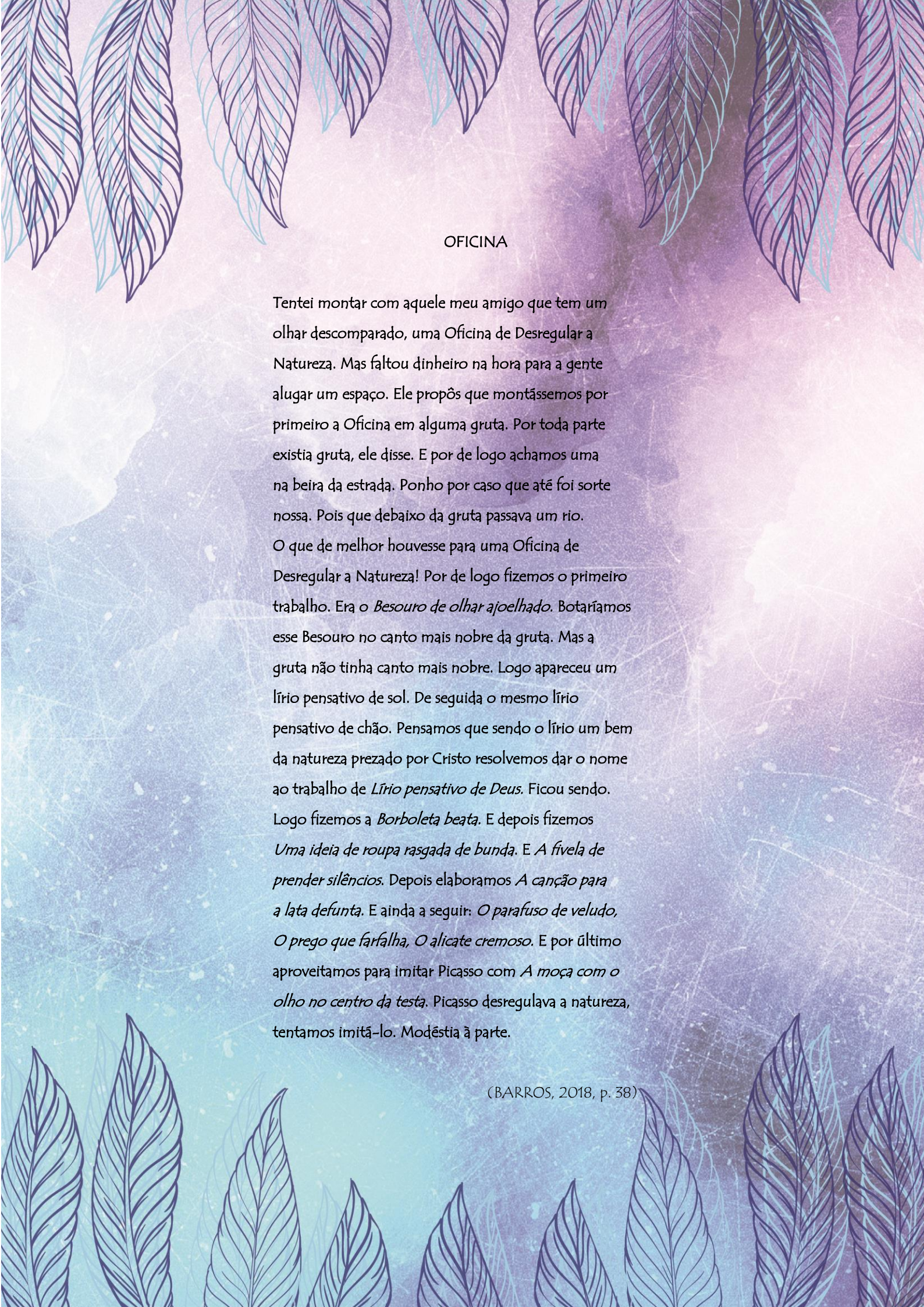
Porém, na turma de Nível I F, onde foram realizadas as experiências filosóficas, todas as famílias optaram por seguir com as atividades remotas por motivos variados, mas principalmente pensando em zelar pela saúde das crianças, de seus familiares e de quem frequentava o cotidiano escolar.

Através da realização das experiências filosóficas, buscamos estabelecer uma relação com o tempo e o espaço escolar, diferente do habitual; apontando caminhos sem determinar o destino final. Instigamos perguntas que desacomodassem o pensamento das crianças do Nível IF, baseando-nos em nosso problema de pesquisa: Como o exercício do pensamento pode ser provocado no encontro com crianças da Educação Infantil, acerca do mundo em que vivemos e das nossas relações com o planeta?

Para encerrar a presente seção, discorreremos brevemente sobre algumas questões que nos inquietaram ao longo da organização das experiências filosóficas realizadas com a turma. Por mais que tentemos não pedagogizar a escrita, é muito difícil o movimento de organizar atividades sem considerá-las um planejamento. Dessa forma, ficamos nos perguntando o que esperar quando apostamos no pensamento? O que leva alguém a se maravilhar com as falas das crianças? Em que posição nós nos situamos, enquanto professoras e professores, em relação às crianças? E elas em relação a nós? Como saber se as vivências estão tocando as crianças? Qual o caminho que as experiências filosóficas seguirão a partir dos encontros com as crianças da turma de Nível IF?

As dúvidas são muitas. E as certezas? Gostamos de fugir delas. As dúvidas nos levam ao pensamento; as certezas finalizam algo que estávamos pensando. E se vocês, leitoras e leitores, são como nós e gostam de trilhar o

caminho do desconhecido, da imprevisibilidade e das dúvidas, sigam conosco e aventurem-se nas experiências filosóficas do Nível IF.



OFICINA

Tentei montar com aquele meu amigo que tem um olhar descomparado, uma Oficina de Desregular a Natureza. Mas faltou dinheiro na hora para a gente alugar um espaço. Ele propôs que montássemos por primeiro a Oficina em alguma gruta. Por toda parte existia gruta, ele disse. E por de logo achamos uma na beira da estrada. Ponho por caso que até foi sorte nossa. Pois que debaixo da gruta passava um rio. O que de melhor houvesse para uma Oficina de Desregular a Natureza! Por de logo fizemos o primeiro trabalho. Era o *Besouro de olhar ajoelhado*. Botaríamos esse Besouro no canto mais nobre da gruta. Mas a gruta não tinha canto mais nobre. Logo apareceu um lírio pensativo de sol. De seguida o mesmo lírio pensativo de chão. Pensamos que sendo o lírio um bem da natureza prezado por Cristo resolvemos dar o nome ao trabalho de *Lírio pensativo de Deus*. Ficou sendo. Logo fizemos a *Borboleta beata*. E depois fizemos *Uma ideia de roupa rasgada de bunda*. E *A fivela de prender silêncios*. Depois elaboramos *A canção para a lata defunta*. E ainda a seguir: *O parafuso de veludo*, *O prego que farfalha*, *O alicate cremoso*. E por último aproveitamos para imitar Picasso com *A moça com o olho no centro da testa*. Picasso desregulava a natureza, tentamos imitá-lo. Modéstia à parte.

(BARROS, 2018, p. 38)

4. CAPÍTULO IV ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO, INVENTIVIDADE E POTENTES EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO NO ENCONTRO COM EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS

Ao longo deste capítulo apresentamos os contornos iniciais do primeiro eixo de experiências filosóficas realizadas com um grupo de crianças da turma de Nível IF. Nesta escrita, discorreremos sobre a organização inicial dos disparadores do pensamento, a acolhida e participação das crianças, os caminhos que as experiências nos levaram e os imprevistos e exercícios de pensamento que nos encontraram. Além disso, pensamos as nossas relações e o nosso modo de viver e habitar o mundo a partir da junção da ecologia com a filosofia: a ecosofia (GUATTARI, 2001). Como nos relacionamos com o mundo? Com as questões ambientais e sociais? Com as questões da subjetividade humana? Quais as possibilidades que as crianças nos apresentam? Como elas se relacionam com o mundo?

Em nosso primeiro eixo de experiências filosóficas, utilizamos como disparador do pensamento das crianças, o livro de literatura infantil “O menino que colecionava lugares” (2016), de Jader Janer. Através dele conhecemos um menino que adorava viajar e levar consigo um pedacinho dos lugares pelos quais passava. Ao explorar essa história, buscamos proporcionar para as crianças exercícios de pensamento sobre suas relações com o espaço em que se situavam, com suas famílias, o meio ambiente e a escola.

Ao pensar sobre o sentimento de pertencimento a estes espaços, buscamos compreender que sentidos as crianças atribuíam aos lugares os quais transitavam, principalmente o espaço escolar e seu entorno. Será que as crianças se sentiam realmente pertencentes ao espaço escolar? Será que elas se sentiam integrantes do mundo? Enquanto professoras e professores, qual o nosso papel nesse processo? Ou como as infâncias experienciavam a escola? O que elas pensavam sobre a escola? Como elas estabeleciam suas relações com o espaço em que viviam? O que elas pensavam sobre ele? O que elas pensavam sobre os lugares por onde passavam?

Aceitando o convite de Lima (2021, p. 300) gostaríamos de pensar em formas de “[...] inverter a lógica que prescreve o lugar das infâncias na escola, ou ainda os sentidos da escola para as infâncias”. Neste sentido, consideramos

fundamental olhar com estranheza para essas questões, buscando desalinhá-las do já estabelecido e nos questionando sobre o que as infâncias nos provocam a pensar.

Quando falamos sobre a escola normalmente refletimos sobre seus tempos e espaços, as disciplinas e os conteúdos, os objetivos almejados, habilidades e competências que resultariam em aprendizagem, etc. Pouquíssimas vezes abordamos os modos de existência daqueles que frequentam a escola. É este o convite que fazemos para as leitoras e os leitores: exercitar a escuta ao que as infâncias têm a nos dizer sobre o que pensam sobre o mundo e as suas relações com o planeta.

Os autores Kohan, Masschelein e Simons (2021) nos fazem refletir sobre o que faz uma escola ser “a escola”, de um ponto de vista educacional. Muito nós já sabemos sobre a história da constituição escolar e das críticas que a escola recebe até os dias atuais. Mas, os autores nos fazem pensar se essa crítica não se trata de um sentimento de desvalorização acerca da importância da escola; “[...] como se quiséssemos esquecer a escola, e como se não nos agradasse sermos lembrados do fato de que o que somos agora pode ter de algum modo dependido da escola” (KOHAN; MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 165).

Sendo assim, gostaríamos de explorar as possibilidades que as experiências filosóficas nos proporcionaram no espaço da escola; acreditando na potência deste espaço. Espaço de encontros, de vozes, de escuta, de possibilidades e exercícios de pensamento. Assim, convidamos vocês para conhecer a turma de Nível IF e aventurarem-se com as coceirinhas nas ideias que surgiram a partir das experiências filosóficas.

4.1. Experiências filosóficas: exercitando o pensamento e sentindo “coceirinha nas ideias”

Ao longo desta seção contamos como foi realizado o primeiro eixo de experiências filosóficas com as crianças da turma de Nível IF, da EMEI Professora Eva Mann. Aqui, buscamos por outras maneiras de estar e nos relacionar com os saberes e com as crianças, considerando que essas

experiências aconteceram em um tempo e espaço bastante distintos dos que permeiam a escola.

No capítulo anterior, ao discorrer sobre experiência a partir dos ensinamentos de Jorge Larrosa (2021), percebemos o quanto ela é pessoal e intransmissível. Assim, não podemos deixar de enfatizar que não há como traduzir inteiramente as experiências vividas. Buscamos descrever aqui, tão minuciosamente quanto possível, as vivências que surgiram pelas experiências filosóficas com as crianças. Dessa forma, o que propomos é uma experiência de leitura e pensamento que provoque as leitoras e os leitores a questionar as verdades que permeiam a escola, seu tempo cronológico e a possibilidade do tempo calmo da filosofia neste espaço. E, quiçá, promover outros olhares e ideias sobre o que se observa, ao que é “comum” ao nosso olhar.

Quando vivenciamos o cotidiano da escola, parece difícil fugir de palavras como organizar e planejar. Mas aqui, usamos de outros modos e pedimos para que as leitoras e os leitores as entendam a partir de outros sentidos. Quando falamos em planejamento e organização, buscamos pensar em disparadores do pensamento que instigassem as crianças a exercitar seus pensamentos; além disso, partimos de um fio condutor das experiências filosóficas: o meio ambiente. Podemos dizer que nosso “planejamento” almejava o imprevisto.

Os estudos acerca das experiências filosóficas organizados por Walter Kohan e realizadas por um grupo de professores da rede pública, em uma escola brasileira, resultaram em um livro chamado “A escola pública aposta no pensamento” (2012). Esse rico material nos trouxe excelentes questões e inquietações, tornando-se um disparador do nosso pensamento enquanto pesquisadoras do tema. Com a leitura do livro, aprendemos que não precisamos seguir uma lógica linear ao propor experiências filosóficas. Já no primeiro capítulo do livro, Kohan faz uma aproximação das experiências filosóficas com as composições artísticas:

Falamos de “composição” de uma experiência e não de “estrutura” porque queremos aproximar a proposta metodológica ao trabalho que fazem os artistas. Os materiais, as técnicas, estão a serviço do músico ou do pintor, mas o resultado do que eles fazem ultrapassa a técnica, os materiais e os instrumentos (KOHAN, 2012. P. 19) [grifos do autor].

Podemos dizer que o movimento de pensar sobre o que está sendo conversado em uma experiência pode ainda ser assunto no próximo encontro (ou não). Quem determinou o andamento das experiências filosóficas foi o grupo de crianças e as possibilidades de pensamento que elas trouxeram.

As atividades na turma de Nível IF foram pensadas para ser realizadas tanto no ensino online quanto no híbrido. Porém, todas as crianças da turma ainda frequentavam o ensino online e assim, foram convidadas para participar dos encontros de forma remota, ao longo de uma semana, em três encontros.

Por mais que estivesse escrito em nosso planejamento que as atividades estavam direcionadas para ser desenvolvidas em três encontros ao longo de uma semana, destacamos que os dias em que as experiências filosóficas aconteceriam, poderiam sofrer variações conforme a vontade das crianças e o desenrolar das discussões dos encontros. Ou seja, se em um determinado momento fora do planejamento surgissem exercícios de pensamento sobre as atividades e discussões realizadas, certamente não deixaríamos de explorá-las junto às crianças. “A linguagem pedagógica que temos em mente busca dar voz à experiência *enquanto* aprendizagem escolar” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2021, p. 43) [grifo dos autores]. Mesmo que houvesse uma organização de momentos mais pontuais, a filosofia estava presente nas manhãs do grupo de crianças, pois ela fazia parte do cotidiano, estava imbricada às discussões e exercícios de pensamento da turma. Não havia a intenção de conduzir uma aula específica de filosofia; longe disso, nas interações e conversas surgiam possibilidades de experiências filosóficas. E a professora pesquisadora estava atenta a esses momentos para conduzir, questionar ou somente observar.

Ao longo dos encontros, trouxemos disparadores do pensamento que nos auxiliaram na escuta ao que as crianças tinham para nos dizer sobre as experiências filosóficas vivenciadas. Nossa intenção era possibilitar exercícios de pensamento, a partir de perguntas que mobilizassem para que as crianças falassem; cuidando para não fazer perguntas que induzissem respostas ou definissem condutas a serem seguidas. Acreditamos que esse foi um dos maiores desafios encontrados até então pela pesquisadora: aprender a exercitar o pensamento, enquanto professora, para fazer perguntas que realmente quisessem escutar o que as crianças tinham a dizer, e não

direcionar perguntas onde elas falassem sobre aquilo que a professora gostaria de escutar. As professoras e professores que se deixam questionar estão abertos à mudança. Quando elas(es) permitem e acolhem a voz da criança, elas(es) também estão aprendendo.

Ninguém está isento de aprender a pensar. Ninguém pode declarar-se expert na arte de pensar. Talvez por isso, uma bela imagem de um professor seja a daquele que pensa com outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare cada detalhe de sua aula com meticulosidade de quem se prepara intensivamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação. Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento. Deixa-os colocar seus problemas. Deixa-se colocar seus problemas (KOHAN, 2011, p. 235).

Através de uma escuta sensível, tornou-se possível ampliar as possibilidades de pensamento e as experiências vivenciadas pelas crianças. Através da filosofia, acabamos adquirindo uma postura distinta do que se espera em uma escola; aqui em específico em uma escola de Educação Infantil. Aprendemos que não precisamos seguir um “planejamento” de atividades à risca; a potência de pensamento estava em partir dos desejos das crianças acerca do tema em questão. Ao longo da pesquisa, as crianças trouxeram com muita simplicidade, falas potentes de sentidos e significados inusitados.

As experiências foram realizadas a partir de um material que buscava disparar o pensamento das crianças, convidando-as a exercitá-lo. O primeiro disparador utilizado foi o livro de literatura infantil “O menino que colecionava lugares” (2016), de Jader Janer.

O livro contava a história de um menino que adorava viajar e conhecer novos lugares. Ele carregava consigo uma lata grande para ir guardando ali dentro um pedacinho de cada lugar que conhecia, pois tinha medo de esquecê-los. Com o tempo, sua lata foi ficando cheia demais e ele se perguntou o que acontecia com os lugares depois que ele tirava algo deles. Então, o menino voltou a esses lugares e percebeu os espaços vazios que havia ali. Ele encorajou-se a abrir sua lata e devolver cada lembrança ao seu lugar, mesmo com receio de acabar esquecendo-os. Porém, não foi o que aconteceu; ele lembrava de cada cantinho que conheceu. E assim seguiu viajando e

carregando sua latinha, mas sem guardar nenhum pedaço dos lugares que conhecia. No final da história, o menino entendeu que os lugares ficavam guardados dentro de nós, em nossas memórias e pensamentos e nos nossos corações. As Figuras 1 e 2 apresentam expressões artísticas realizadas pelas crianças, representando o menino que colecionava lugares.

Figura 1 - O menino que colecionava lugares



FONTE: Criança 5¹¹ (2021)

Figura 2 - O menino



FONTE: Criança 2 (2021)

¹¹ Optamos por denominar as crianças participantes da pesquisa dessa forma para preservar suas identidades e manter certa confidencialidade.

Ao contar essa história, tivemos a possibilidade de proporcionar às crianças exercícios de pensamento sobre as relações com seu entorno, com o espaço em que estavam situadas, sobre suas relações com a família e com o meio ambiente. A própria relação com o seu corpo tem a ver com o espaço em que se vive, com o cuidado de si, com o cuidado com o outro.

Os autores Massey e Keynes (2004) preocupam-se em como podemos pensar o espaço na contemporaneidade e aqui convidamos as leitoras e os leitores para exercitar o pensamento sobre as relações que as crianças estabeleceram ao longo das experiências filosóficas, com o espaço no qual faziam parte, na escola, no seu bairro, sua rua, com sua família, com seus amigos. Esses autores apresentam três aspectos que podem conceitualizar o espaço: ele é produto das nossas relações e constitui-se através de interações; implica a existência de pluralidade; está sempre em movimento, nunca está finalizado.

Assim, nesta forma de imaginar as coisas, o espaço é sem dúvida um produto de relações (primeira proposição) e, por ser assim, deve ser também multiplicidade (segunda proposição). Entretanto, estas não são absolutamente relações de um sistema coerente, fechado, dentro do qual, como se diz, "tudo está (já) relacionado com tudo". Neste modo de imaginá-lo, o espaço pode não ser, nunca, aquela simultaneidade completa na qual todas as interconexões foram estabelecidas, e na qual tudo já está interligado com tudo (MASSEY, KEYNES, 2004, p. 09) [grifo dos autores].

Dessa forma, ao discorrer sobre a conceitualização do espaço, os autores nos convidam a imaginá-lo como produto de inter-relações, multiplicidade e em constante processo de devir. Trata-se do reconhecimento do espaço como produto de interações, fugindo da visão fragmentada que o permeia tradicionalmente.

Se sentir pertencente a determinados espaços envolve os laços criados com o meio no qual fazemos parte. Pensando na escola, se a criança não se sentir pertencente ao espaço escolar, não faz sentido para ela estar ali. Trazemos como exemplo o período de inserimento, nos primeiros contatos da criança com a escola. Para muitos, esse é um período bem difícil, bem delicado, pois ainda não existe vínculo com a escola, a professora e os colegas.

Dessa forma, pensamos sobre o significado dos espaços a partir das vivências que temos neles. É a experiência vivida que dá significado ao lugar.

Sendo assim, “[...] o espaço também contém, sempre, um grau de inesperado, de imprevisível” (MASSEY; KEYNES, 2004, p. 17).

A partir daí, ao ouvir atentamente ao que as crianças nos disseram, buscamos criar um ambiente para que elas se sentissem confortáveis e percebessem que estavam sendo efetivamente ouvidas. A intenção era a de deixar que as crianças expressassem seus sentimentos com relação a história e aos aspectos relativos ao meio ambiente que ali apareciam, sem almejar uma avaliação de suas falas.

É importante ressaltar aqui, que essas conversas aconteceram tanto ao longo da contação da história quanto ao final dela, pois entendemos que em vez de prever os passos, seria mais interessante aproveitar os momentos vivenciados e deixar que as perguntas surgissem conforme os pensamentos e as vozes das crianças emergissem.

Durante os encontros online, muitas vozes se misturaram, vivenciando e percebendo novos sentidos. Eram as vozes das crianças, da professora pesquisadora, dos imprevistos da vida remota, dos silêncios que também compõem este espaço... Este último, inclusive, fundamental no exercício do pensamento. A partir do silêncio, temos a oportunidade de pensar sobre o que estamos experienciando, organizar as ideias e, mesmo que a gente ainda não se sinta confortável para falar, através do silêncio estamos enriquecendo nosso repertório.

Ao perguntar para as crianças se elas gostaram da história, uma delas disse que preferia que o menino tivesse um nome, pois era estranho conhecer uma história onde alguém não tinha nome: “Mas ele não tem nome, profe? Que estranho!” (criança 1). Quando questionados sobre o que poderíamos fazer para resolver isso, outro colega sugeriu que fizéssemos uma votação para que o menino ganhasse um nome: “O nome que a gente pode dar para ele, ele vai gostar. Porque senão, ele vai ficar sem nome. Que tal se a gente votar?” (criança 2).

Mas afinal, o que é uma votação? Nem todas as crianças sabiam o que iria acontecer, então quem achava que sabia tentou explicar: “Votação é quando a gente escolhe algo” (criança 3); “Isso, é quando fica bom para todo mundo” (criança 1). A partir dali, conversamos sobre esse “bom pra todo mundo”; onde a gente já havia visto votações e as possibilidades que poderiam

surgir a partir de uma votação. O assunto rendeu o início do encontro, mas logo foi esquecido pela ansiedade em escolher um nome para o menino da história. E eis que após uma votação, o nome escolhido foi “Amigo”.

A partir disso, surgiram várias possibilidades: “É muito bonito o chapéu do menino. Eu queria colecionar esse chapéu”, sugeriu a criança 2; “Eu não consigo colecionar uma árvore”, disse a criança 1 ao lembrar que em uma parte da história o menino guardava uma árvore dentro de sua lata; “Eu acho que eu não coleciono nada!”, relatou a criança 3; “Eu coleciono as bonecas da minha irmã”, disse a criança 2 após ficar um pouquinho pensativo.

Ao conversar com a turma, a professora pesquisadora perguntou sobre os lugares que cada criança guardava dentro de si. Será que a gente pode colecionar lugares? Como? É possível tocar neles? Por que vocês acham isso? Se você pudesse colecionar lugares, onde os guardaria? Essas foram algumas perguntas iniciais para mobilizar o pensamento. A partir delas, outras surgiram... “O Amigo colecionava lugares em sua lata. Será que na turma de Nível IF havia algum (a) colecionador (a) de lugares? O que mais podíamos colecionar? (professora pesquisadora). “Não dá para colecionar lugares, tá doida?”, disse a criança 1 demonstrando surpresa com a pergunta da professora pesquisadora. Quando questionado sobre o motivo dele achar que não se pode colecionar lugares, ele disse: “Ele só consegue colecionar coisas diferentes dos lugares que ele conheceu. Lugares não!”

Em seguida, as crianças trouxeram outras sugestões sobre o que o menino poderia colecionar dentro de sua lata: “Um dragão” (criança 2); “Ele pode colecionar um balde cheio de brinquedos” (criança 3); “E tu acha que ele consegue guardar tudo dentro da lata?”, perguntou a criança 1; “Eu acho que sim”, disse a criança 3.

Em outro momento, as crianças foram convidadas a fechar os olhos e pensar em um lugar onde gostariam de estar/ voltar. Essa foi uma experiência em que todas experimentaram o silêncio e imaginaram lugares, sem dizer quais eram. Em vez disso, foram descrevendo o que havia ali, a partir de perguntas disparadoras: Tem pássaros voando? Tem mar? Há silêncio? Qual o barulho que há aí? Você enxerga pessoas? Ou animais? Ou o quê? É possível tocar em algo? O que você escolheria para colecionar desse lugar? “Tem sol no meu lugar. É um lugar colorido, com chuva e sol e no meio tinha um arco-

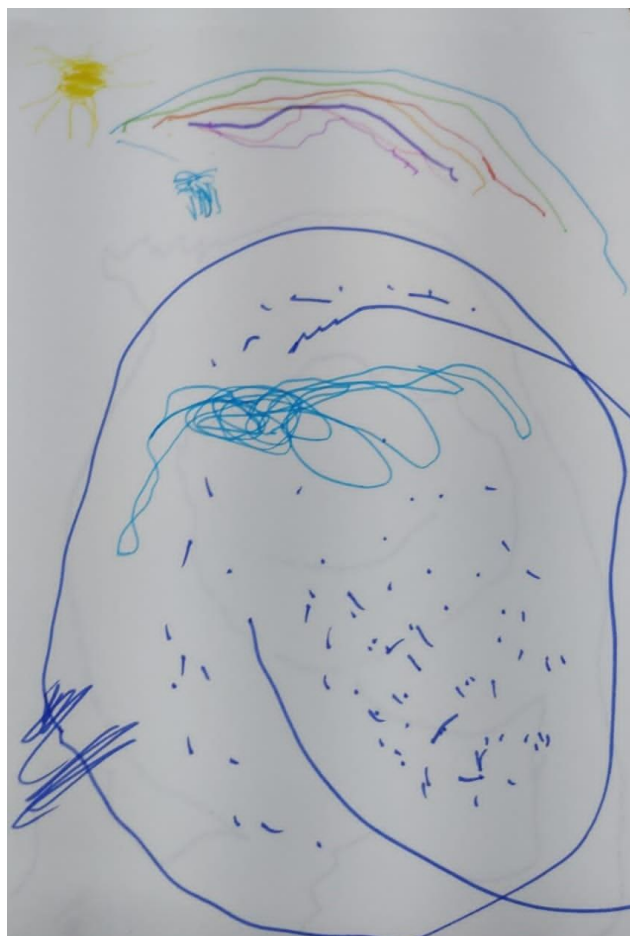
íris” (criança 1); “Tem vento na praia. Tem árvores e conchinhas. Tem árvores que eu planto com a mamãe” (criança 2); “No meu lugar tem um lago com patos. Tem sol, chuva e um arco-íris por causa da chuva e do sol” (criança 3); “Tem peixinhos na minha praia também” (criança 2).

Após essa vivência, as crianças foram convidadas para expressar-se artisticamente através de desenho, colagem ou pintura sobre o lugar escolhido e o sentimento vivenciado naquele momento. Logo após, quem tinha interesse mostrou sua produção para a turma e falou sobre os detalhes e os sentimentos vivenciados ao longo do desenho, da colagem ou da pintura realizada. Logo abaixo, seguem as Figuras 3 e 4 com as expressões artísticas representando os lugares que as crianças escolheram.

Figura 3 - Sol, chuva e o lago cheio de patos



Fonte: Criança 3 (2021)

Figura 4 - Sol, chuva e arco-íris

Fonte: Criança 1 (2021)

O Amigo colecionava lugares em sua lata porque tinha medo de esquecê-los e essa questão deixou um colega muito pensativo. Quando a professora pesquisadora perguntou se ele gostaria de dizer o que estava pensando, ele falou: “O que é esquecer?” (criança 3) – e coçou a cabeça, num movimento como se realmente não estivesse entendendo os motivos do Amigo guardar os lugares em sua lata de memórias. A pergunta foi devolvida para as crianças e um murmurinho começou; todas queriam falar ao mesmo tempo e a professora pesquisadora precisou intervir e ajudar a proporcionar momentos de falas para todas. Cada uma deu sua opinião sobre o que era “esquecer”: “Esquecer é de esquecer de uma coisa” (criança 1); “Professora, eu não sei o que é esquecer” (criança 5); “É quando vou dormir e faço xixi na cama!” (criança 2).

No encontro seguinte, as crianças criaram suas latas de ideias, deram nomes para elas e pensaram sobre o que poderiam guardar dentro delas. Será

que era possível guardar sentimentos na lata? Como podíamos fazer isso? Será que alguém achava que não dava? Por quê? Será que conseguimos guardar ideias e perguntas nas latas? O que mais podíamos guardar nela? Essa vivência rendeu algumas conversas e a maioria das crianças achou muito estranho pensar na possibilidade de guardar sentimentos e ideias dentro da lata. Elas rapidamente preferiram escolher outras coisas para guardar nas latas e, ao mostrar suas construções prontas foram explicando os desenhos que decoravam as latas de ideias de cada um: “Essa cor rosa é uma base e esse monstro aqui sequestrou uma criança. Esse escudo protege o Amigo se ele fizer uma volta nele e prender o monstro. Ai, não tem como se mexer” (criança 1). “Será que cabe uma história dentro da sua lata?”, perguntou a professora pesquisadora. “Eu acho que essa história é muito grande”, respondeu a criança 1. Logo abaixo, nas Figuras 5 e 6 podemos ver a caixa e a lata de ideias criadas pelas crianças.

Figura 5 - Lata de ideias do menino que colecionava lugares



Fonte: Criança 1 (2021)

Figura 6 - Caixa de ideias do menino que colecionava lugares



Fonte: Criança 6 (2021)

E assim seguiu a conversa até as crianças escolherem o que gostariam de guardar dentro de suas latas: “A pracinha. Eu gosto do escorregador”, disse a criança 4. “Eu gosto do pula-pula”, disse a criança 5. Já a criança 1 escolheu outro lugar para guardar na sua lata: “A praia. Eu gosto da areia. Eu guardaria um tubarão”. Enquanto quase todas as crianças ficavam surpresas com essa resposta a criança 3 logo falou: “Eu não tenho medo de tubarão”. E, de repente, a criança 1 aparece na tela do encontro online com um pote cheio de conchinhas da praia e pergunta para a professora pesquisadora: “Tu quer colocar no ouvido? Dá para ouvir o som do mar”.

E assim foi delineando-se a atividade, através da condução das crianças. Como podemos observar, elas não acolheram muito a ideia inicial sobre escolher sentimentos, ideias e perguntas para guardar dentro de suas latas. Preferiram escolher seus lugares: a pracinha e a praia. Tais lugares permeiam o cotidiano desse grupo de crianças e são espaços onde elas gostam de estar, produzem suas experiências singulares e se sentem pertencentes a eles. É o mar da Praia do Cassino¹², as conchinhas que surgem

¹² A Praia do Cassino localiza-se no município de Rio Grande/RS e é considerada a maior praia contínua da América do Sul, também conhecida como a maior praia do mundo pelo Guinness Book.

à beira-mar, a areia das dunas, o cheiro de mar e o vento forte que compõem a paisagem deste lugar; o escorregador da praça, o balanço e o campo que possibilita o pega-pega.

E, a partir dessas discursividades, provocamo-nos a pensar em como vão sendo delineadas formas de viver e ser no mundo, além das relações que estabelecemos com o campo da Educação Ambiental, aqui em específico na escola de Educação Infantil. Tais discursividades refletem na nossa relação com os lugares por onde vivemos e transitamos, com as diversas formas de vida, com o mundo que nos acolhe. Muitos também são os efeitos dessas discursividades.

Discursos que dialogam com outros discursos que constroem adesões, rejeições e capacidades... e terminam por criar campos de futebol verdinhos em rincões onde não chega água, fabricam desperdício de alimentos em casas situadas na mesma rua onde pessoas voltaram a desmaiar de fome, dobram educadores ambientais a comemorar seus aniversários ou eventos acadêmicos com churrasco e refrigerante (MAKNAMARA, 2018, p. 174-175).

Pensando no contexto de nossa dissertação também trazemos como exemplo a existência de uma escola linda, permeada de espaços verdes e possibilidades a serem exploradas por aqueles e aquelas que ali frequentam. Por mais atrativo que esse local possa parecer, se as pessoas que nele habitam estiverem adoentadas, a aproximação entre o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana estarão em desarmonia.

E nesse contexto de ruptura, de descentramento, de multiplicação dos antagonismos e de processos de singularização que surgem as novas problemáticas ecológicas. Entendamo-nos bem: não pretendo de maneira alguma que essas novas problemáticas ecológicas tenham que "encabeçar" as outras linhas de fraturas moleculares, mas parece-me que elas evocam uma problematização que se torna transversal a essas outras linhas de fratura (GUATTARI, 2001, p. 14).

Com Félix Guattari aprendemos a não nos restringir apenas a preocupações envolvendo o meio ambiente "natural" (a poluição, o aquecimento global, os animais extintos...); o autor nos sinaliza a possibilidade de ampliar nosso horizonte ao campo mental e social, na busca por acontecimentos singulares, que enriqueçam a singularidade (individual e coletiva) e nos apresentem ao imprevisto, ao inusitado, à diferença.

Pensando no fio condutor das experiências filosóficas – o meio ambiente – e buscando ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre os lugares que

transitavam em seu bairro, também surgiram questões ambientais mais pontuais. Por exemplo: Que perguntas nós podíamos fazer sobre o nosso bairro? Sobre os lugares que transitamos até chegar em casa? Sobre o lugar que a criança escolheu na aula passada (onde gostaria de voltar)? O que chamava mais a sua atenção ao longo do caminho que a levava até sua casa? O que dava pra ver nesse percurso? Do que mais gostava? Do que não gostava? Como podíamos pensar esses lugares? Qual desses lugares as crianças gostariam de guardar dentro de uma latinha, como fez o menino que colecionava lugares? O que cada uma sentia enquanto lembrava dos lugares que transitava até chegar em casa?

As perguntas direcionadas pela professora pesquisadora surgiram para provocar o pensamento e a curiosidade das crianças, instigando-as a pensar sobre o que estava sendo conversado. Dessa forma, não se trataram de narrativas, mas de possibilidades de experiência que resultaram do encontro. A intenção foi a de partir de situações que aconteceram no momento, no encontro. “O ponto da vez é falar juntos de coisas verdadeiras. Não das que se tocam com a mão, mas das que nos tocam dentro” (KOHAN, OLARIETA, WOZNIAK, 2012, p. 199). Sendo assim, poderíamos falar, por exemplo, de amizade e saudade se uma criança expressasse esses sentimentos em nossos encontros. Em filosofia, as perguntas surgem a partir dos encontros, das conversas, reflexões e das “coceirinhas” que dão nas ideias da gente!

Em uma das últimas atividades da semana, as crianças foram surpreendidas com um presente enviado pelo Amigo. A turma recebeu uma caixa onde havia dentro um boné azul com detalhes vermelhos. Mas, o que será que o menino queria que as crianças fizessem com aquele boné? De onde surgiu o boné? O que poderia acontecer? O que poderia ser feito com aquele boné?

O menino que colecionava lugares usava um boné e não o tirava da cabeça em nenhum momento da história. Por que será? O que havia de tão especial naquele boné? Seria um boné mágico? Será que ele dava “coceira nas ideias” do menino? Será que, além da lata, ele também guardava lugares dentro do boné? Quantas questões para pensar! “Parece que o Amigo tem um boné mágico”, disse a criança 1. “É um boné mágico, sim!”, afirmou a criança 3. “Eu sei que é mágico”, falou a criança 4 com muita convicção.

A figura 7 mostra esse momento de interação onde a professora pesquisadora e o Amigo mostram seus bonés para as crianças, no encontro virtual.

Figura 7 - Professora pesquisadora e o Amigo no encontro virtual com as crianças



Fonte: Autoria própria (2021)

E, a partir disso, um desafio surgiu: criar brincadeiras utilizando o boné do Amigo. Será que ele sabia criar brincadeiras com um boné? Como poderíamos ensiná-lo? Um alvoroço de conversas surgiu ao mesmo tempo; muitas ideias foram expostas e novamente a professora pesquisadora precisou ajudar para que todas as crianças tivessem suas falas ouvidas e respeitadas. E assim, algumas brincadeiras surgiram e aquela que a turma brincou por mais tempo foi a de esconder o boné do Amigo, sem sair da frente da tela do computador. Quem sugeriu essa brincadeira foi a criança 1 e ela ensinou a brincar assim: “É tipo uma brincadeira que todo mundo vai gostar. Você vai ter que esconder o seu boné e os outros não podem ver o boné. Eles vão ter que saber onde vai estar o boné”. “E a gente consegue brincar assim, pelo computador?”, perguntou a professora pesquisadora. “Sim, só que tem que usar o boné”, reforçou a criança 1. “Só que não pode brincar lento. Se não demora e ninguém ganha”, disse a criança 5. Enquanto os amigos fechavam os olhos, o boné poderia ser escondido em cima, embaixo, ou dos lados. Depois, cada criança dava seu palpite para descobrir onde ele estava.

A criança 3 também sugeriu uma brincadeira usando os bonés: “Quem consegue pular o mais alto possível, vence”. Quando todos toparam brincar, a criança 3 disse: “Mas eu vou ser o juiz, está bem?”. As crianças concordaram e a brincadeira começou. Todas se levantaram, a criança 3 contou: “Três, dois, um e já!” Os amigos pularam o mais alto que conseguiram.

A professora pesquisadora aproveitou o interesse e empolgação das crianças e sugeriu outra brincadeira. Agora, uma criança por vez, colocaria seu boné e expressaria um sentimento sobre o ambiente em que transitavam diariamente: O que cada uma achava do caminho até a escola? Ele era longo ou curto? Como se sentiam indo até a escola? Havia espaços com natureza nesse percurso? Como as crianças gostariam que fosse o trajeto percorrido da escola até sua casa?

“Eu queria que tivesse uma pracinha para atravessar e chegar na escola”, disse a criança 5. “Eu vejo a escolinha de longe, vejo árvores cheias de folhas e frutas. Tem areia, tem grama, tem muita coisa” (criança 3). “Eu vejo um monte de coisas, um monte de amigos” (criança 1).

Quando a professora pesquisadora perguntou qual o sentimento cada criança tinha ao pensar na escola, eles falaram: “O meu sentimento é feliz para ir na escola” (criança 1); “Eu fico feliz, profe” (criança 2); “Eu fico empolgado” (criança 5).

Para finalizar essa semana, as crianças buscaram suas latas e a professora pesquisadora explicou que naquele momento só entrariam perguntas ali dentro. Que perguntas poderiam ser feitas? Sobre o que elas seriam? Conforme as crianças conduziam as perguntas, a professora ia anotando-as para que fossem colocadas dentro das latas. Essas perguntas foram retomadas nos encontros seguintes. Dentre as perguntas criadas pelas crianças, a criança 3 questionou: “Quando eu crescer e virar adulto, eu vou ter mais coceirinhas nas ideias?”. Logo a criança 5 disse: “Mas se as minhas ideias coçam muito, eu vou ficar piradinho?” Então, a professora pesquisadora perguntou: “O que pode acontecer quando a gente sente coceirinha nas ideias?”. “Uma ideia boa!”, disse a criança 4. “As minhas ideias sempre coçam”, afirmou a criança 3. E a criança 1 encerrou a conversa dizendo: “Coceirinha nas ideias quer dizer que está coçando a ideia”.

Foi muito interessante realizar a pesquisa na turma em que a pesquisadora era professora regente, pois assim ela teve a oportunidade de acompanhar diariamente as interações que aconteciam, independentemente de ser durante as experiências filosóficas ou em outros momentos mais “escolarizados”.

Inspiradas em Guattari, nos distanciamos de falsos nomadismos que nos paralisam e ensinam a partir de comportamentos repetitivos e homogêneos. Almejamos a criação de outros modos de relações com os lugares que habitamos, com as pessoas que encontramos, com o mundo onde vivemos. É possibilitando experiências alternativas e inusitadas que a ecosofia acontece.

Nesse sentido, a proposta é entender que podemos jogar o jogo com outras regras, (re)inventar outras formas, formas outras, de ser e viver nossos tempos, nas mais diferentes esferas da vida social, política, econômica, cultural e ambiental (SCHLEE; GONZÁLEZ; VIEIRA, 2021, p. 275).

As três ecologias nos ajudaram a pensar a invenção de uma infância como problema porque as crianças trouxeram questões para o meio ambiente; questões essas que os manuais e livros didáticos não “abordam”, não “ensinam”. E é isso que almejamos, ir para além desses materiais prescritivos e produtores de condutas padronizadas. “Nesse caminho, vemos que a EA pode problematizar nossa existência nos atravessamentos que estão em jogo, nos jogos de poder que implicam essas três ecologias” (SCHLEE; GONZÁLEZ; VIEIRA, 2021, p. 278).

Enquanto nos encaminhamos para a finalização deste capítulo, convidamos as leitoras e os leitores para conosco, acreditar na potência das infâncias que pensam com a curiosidade do “não saber”. Elas invertem a lógica e criam outras possibilidades; agem diferente das posturas adultas.

Gosto de insistir nessas linhas de que as crianças nos oferecem a possibilidade de um declínio necessário para habitarmos o mundo da linguagem não se adaptando tão cegamente, tão civilizadamente a esse mundo. Oferecem-nos imagens para que possamos ainda existir ou ainda (re)sistir através das paixões (LIMA, 2021, p. 308).

Assim, entendemos que educar envolve produzir sentidos e nos provocamos a pensar sobre a relação entre infância e experiência: Quem educa quem? Como podemos inverter o olhar para habitar o mundo de outras formas? As hipóteses e possibilidades das crianças não precisam estar

munidas de verdades consolidadas. Elas imaginam e relatam as experiências a partir do que sentem vivendo-as. E assim, entendendo que educar envolve produzir sentidos, buscamos pensar a escola como um espaço de encontros, de sensações, de experiências de pensamento. É dessa forma que gostaríamos de dar continuidade a essa investigação no próximo capítulo, acreditando na potência das infâncias! E da filosofia!



A RÃ

O homem estava sentado sobre uma lata na beira de uma garça. O rio Amazonas passava ao lado. Mas eu queria insistir no caso da rã. Não seja este um ensaio sobre orgulho de rã. Porque me contou aquela uma que ela comandava o rio Amazonas. Falava, em tom sério, que o rio passava nas margens dela. Ora, o que se sabe, pelo bom senso, é que são as rãs que vivem nas margens dos rios. Mas aquela rã contou que estava estabelecida ali desde o começo do mundo. Bem antes do rio fazer leito para passar. E que, portanto, ela tinha a importância de chegar primeiro. Que ela era por todos os motivos primordial. E quem se fez primordial tem o condão das primazias. Portanto era o rio Amazonas que passava por ela. Então, a partir desse raciocínio, ela, a rã, tinha mais importância. Sendo que a importância de uma coisa ou de um ser não é tirada pelo tamanho ou volume do ser, mas pela permanência do ser no lugar. Pela primazia. Por esse viés do primordial é possível dizer então que a pedra é mais importante do que o homem. Por esse viés é que a rã se acha mais importante do que o rio Amazonas. Por esse viés, com certeza, a rã não é uma criatura orgulhosa. Dou federação a ela. Assim como dou federação à garça quem teve um homem sentado na beira dela. As garças têm primazia.

(BARROS, 2018, p. 28)

5. CAPÍTULO V CRIANÇAS, NATUREZA, HUMANO E NÃO-HUMANO: TRAMAS E FISSURAS QUE EMERGEM DO PENSAMENTO INQUIETO

Neste capítulo, convidamos as leitoras e os leitores para aventurarem-se conosco no mundo dos animais e a aceitar o convite das crianças para “sacudir o pensamento” e enxergar o espaço do zoológico de formas inusitadas, divertidas e desafiadoras; almejando outras relações com esse ambiente.

O segundo eixo de experiências filosóficas com a turma de Nível IF aconteceu ao longo do ensino híbrido, com pequenos grupos de crianças que frequentavam a escola presencialmente. No total, foram 6 crianças que estiveram nessa aventura filosófica! Dessa vez, o fio condutor escolhido para as experiências envolveu os animais e o principal disparador do pensamento para nós foi o livro de literatura infantil “Rinocerontes não comem panquecas”, de autoria de Anna Kemp, tradução de Hugo Langone e ilustração de Sarah Ogilvie.

Ao contar essa história, exercitamos o nosso pensamento sobre as relações que estabelecemos entre nós, com nossos familiares, com os animais que vivem em nosso planeta e com o meio ambiente. A própria relação de escuta atenta abordada na história tem a ver com o espaço em que se vive, com o cuidado de si, com o cuidado com o outro. Gostaríamos de destacar que o livro foi escolhido por nós, pesquisadoras, por abordar a temática que coaduna com nossas pesquisas.

Dessa forma, ao pensar sobre o zoológico, nos perguntamos que espaço é esse em que colocamos o humano “para fora” e efetivamos um discurso de que para que eu tenha um cuidado com a natureza, o humano não pode entrar? Ou ao entrar podemos apenas visitar, seguindo um tempo máximo de permanência neste espaço e as restrições de distanciamento e cuidados.

Não basta ser aprisionado em uma natureza inventada, o não-humano encontra-se ali também para atender aos interesses humanos dentro de uma concepção da existência de uma natureza única, universal, a qual propaga, define e direciona as melhores formas de cuidados e preservação das espécies.

Através de nossas experiências filosóficas, tensionamos a relação que as crianças tinham com o espaço do zoológico e criamos fissuras para pensar em outras possibilidades envolvendo os habitats dos animais. Buscamos fazer provocações que não nos levassem a uma moralização da ideia de conscientização ambiental, mas de algo que passava por uma relação das crianças com essa natureza. Nos distanciamos da concepção de consciência ambiental que propaga discursos de medo envolvendo a vida animal no planeta e a importância da proteção e continuidade da espécie; buscamos entender que essa relação de animais não-humanos também se estabelece sem depender de nós. É uma visão muito antropocêntrica pensar que tudo passa por nós.

E assim, convidamos as leitoras e os leitores a seguir caminhando conosco nesta aventura em busca do inusitado, do desconhecido e das possibilidades que as crianças trouxeram para se relacionar com a natureza, com o não-humano, com a vida que nos atravessa e nos transforma.

5.1. Rinocerontes não comem panquecas? Exercitando o pensamento sobre as nossas relações com o zoológico a partir de experiências filosóficas

Foi em uma manhã quente de final de primavera, quando as crianças estavam se organizando para ir ao refeitório tomar o café da manhã, que elas receberam um pacote misterioso, deixado na caixinha de correspondência, na portaria da escola. Logo formou-se um alvoroço e a criança 1 disse: “A gente tem que limpar antes de tocar, por causa da Covid, né profe?”. E a criança 7 falou: “Pode deixar que eu pego o álcool em gel”. Elas higienizaram o pacote e logo perceberam algo diferente ao lado do remetente. Era uma raspadinha que escondia algo por baixo dela.

Cada criança segurou o pacote e, sem abri-lo, foi descrevendo suas características (pesado, leve, mole, duro, grande, pequeno...) e levantou hipóteses sobre o possível remetente. “É pesado. Não, não. Eu acho que é leve”, disse a criança 1. “Eu acho que é um coelho” (criança 7). “E se eu abrir esse pacote e o coelho sair pulando pela sala?” perguntou a professora pesquisadora, intrigada. Logo a criança 6 ficou surpresa e disse: “O que a

gente vai fazer se for um coelho?"; "Eu não sei", disse a criança 7. Rapidamente a criança 1 disse: "Abraçar!". "E onde ele vai dormir?", perguntou a professora pesquisadora. "Aqui na escola e você cuida deles, profe", afirmou a mesma criança. Então, a criança 6 se levantou de seu lugar, ficou bem séria e disse: "O homem pequeno dos super-heróis pode cuidar do coelho. A profe já cuida de nós. Ela precisa descansar". Já impaciente, a criança 7 falou: "Ai, ai, gente! Abram isso logo!"

E assim, o foco voltou a ser a raspadinha presa no pacote misterioso. Logo que a criança 8 mexeu no pacote, percebeu que ao passar o dedo na raspadinha dava para descobrir algo por baixo da tinta. "Olha pessoal! Se passar o dedo aparece algo", ela disse. "Pode raspar com o dedinho, profe?" (criança 7). "Claro, pode sim!" (professora pesquisadora). "Sozinha?" (criança 1). "A gente raspa juntos, um pedacinho para cada" (criança 6). E assim, conversando, as crianças encontraram uma forma para que todas tivessem a oportunidade de descobrir o que havia embaixo da raspadinha, sem que a professora pesquisadora precisasse intervir. Dessa forma, percebemos o quanto as crianças constroem aspectos da cultura e se movem nela, fazendo a seu modo, sem obrigatoriamente a intervenção direta de nós, adultos. Mas, isso não quer dizer que a presença e intervenção adulta não é necessária. Pelo contrário, ela faz parte do processo. Cabe a nós o exercício de observação e escuta atenta, para perceber quando é (ou não) um momento em que precisamos intervir.

Abaixo encontramos as figuras 8 e 9, as quais registram essa vivência.

Figura 8 - O que está escondido na raspadinha?



Fonte: Autoria própria (2021)

Figura 9 - Reencontrando o Amigo!



Fonte: Autoria própria (2021)

“Gente! É alguma coisa. Olhem!”, disse a criança 1 ao raspar um pouquinho. “É o Amigo, que colecionava muitos lugares!”, complementou com bastante empolgação. “E guardava tudo dentro de uma latinha, lembra profe?”, seguiu, bem feliz.

E assim, as crianças e a professora pesquisadora relembrou alguns pontos da história do menino que colecionava lugares e o medo que o Amigo tinha de esquecer esses lugares por onde ele passava. Logo, a professora pesquisadora perguntou se as crianças lembravam que no último encontro com o Amigo, ele despediu-se dizendo que ia se aventurar em uma nova viagem. Todos lembraram e então o pacote misterioso começou a ser aberto.

“Profe, você também precisa abrir um pedaço. Toma!” disse a criança 8, enfatizando a importância que tinha para ela a participação da sua professora. E logo a criança 7 disse, bem preocupada: “Deixa que eu abro, profe. E se sair um coelho correndo, eu pego ele pela orelha!”

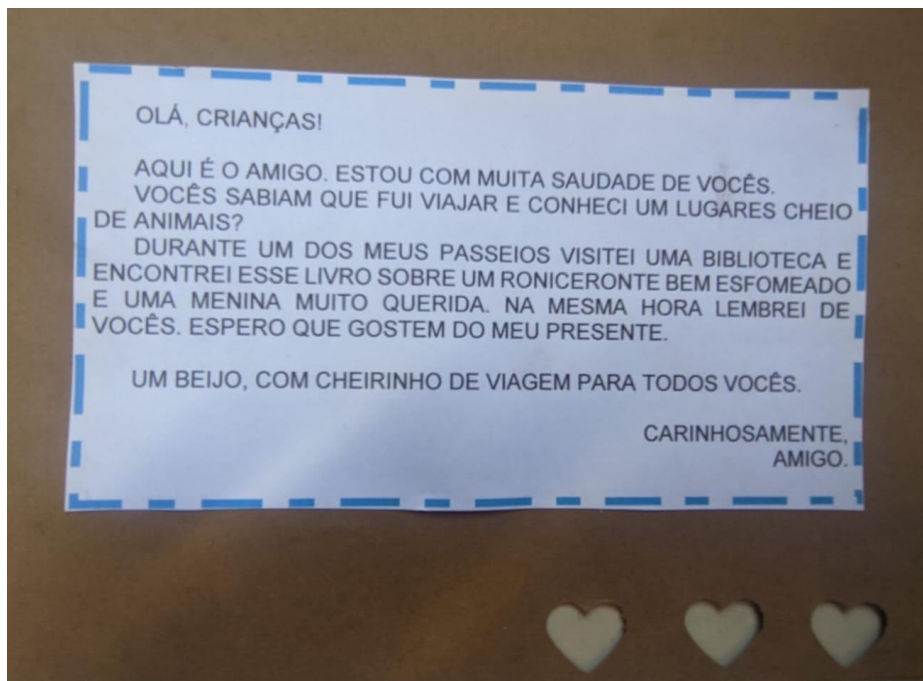
Quando o pacote misterioso foi aberto, começou um agito para descobrir o que havia dentro dele. Assim, a professora pesquisadora precisou intervir e pedir para que as crianças abrissem o pacote misterioso com calma e cuidado. Percebemos que, ali, a intervenção da professora pesquisadora foi diretamente necessária, pois a curiosidade tomou conta das crianças e elas ficaram ansiosas para descobrir o que havia no pacote. Nesse momento, o barulho tomou conta da sala e ninguém conseguia ouvir o que o outro queria dizer. A atividade só teve continuidade a partir da intervenção adulta.

Enquanto escrevemos sobre esse momento específico das experiências filosóficas, entendemos que ainda que busquemos romper com as tramas disciplinares que nos produzem, elas se fazem presentes em nós e na instituição escolar. De qualquer forma, por nos constituirmos pelas tramas da modernidade, consideramos importante uma mínima organização para que a comunicação pudesse ser estabelecida.

A primeira coisa que elas encontraram foi uma carta do Amigo. Logo que viu essa carta, a criança 1 comentou: “Tem letras e coisas que a gente não sabe o que é. Você pode ler, profe?”. “Sim, tem coisas escritas” (criança 7). “Que bonitinho, esse Amigo sapequinha!” (criança 6). E a professora

pesquisadora leu a carta enviada pelo Amigo. Logo abaixo encontramos a figura 10, registrando a carinhosa carta.

Figura 10 - Carta do Amigo



Fonte: Autoria própria (2021)

Enquanto lia a carta, a professora pesquisadora ia fazendo algumas perguntas para as crianças: “Onde será esse lugar cheio de animais?”. “Eu não sei” (criança 1); “Uma fazenda” (criança 7). “Será que ele foi visitar essa fazenda?”, perguntou a criança 6. “Será que lá tinha uma galinha?” (criança 8). “Vamos ler e descobrir”, disse a professora pesquisadora.

No trecho da carta em que o Amigo conta que encontrou um rinoceronte muito esfomeado, a criança 8 perguntou: “O que é esfomeado?”. E a professora pesquisadora disse: “O que vocês acham que quer dizer quando alguém está esfomeado?”. As crianças ficaram pensativas e a criança 6 arriscou-se dizendo: “É um rinoceronte com fome?”. “Isso mesmo!” (professora pesquisadora). “A minha mãe chega do serviço sempre esfomeada”, disse a criança 7 enquanto balançava a cabeça e os amigos davam risada.

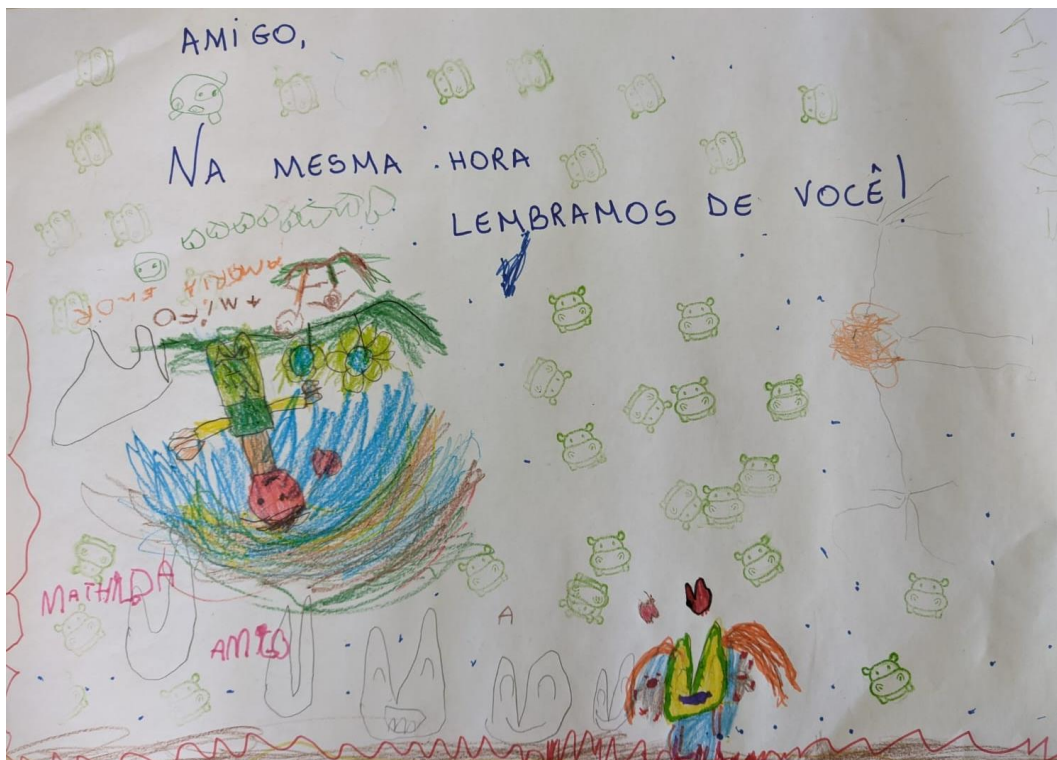
No final da carta, o Amigo mandou um beijo “com cheirinho de viagem” e a professora pesquisadora perguntou para as crianças: “Viagem tem cheiro?”.

“Tem, tem cheiro de praia”, disse a criança 1. “Se for uma viagem na fazenda, tem cheiro de leite”, complementou a criança 7.

“Esse Amigo é muito querido, né crianças?”, falou a professora pesquisadora. E logo a criança 1 sugeriu: “Vamos fazer uma carta para ele também?”. “Vamos, bora!”, disse a criança 6. “Vocês preferem fazer a carta primeiro ou conhecer a história que o Amigo deu para vocês?”, perguntou a professora pesquisadora. A resposta de todas as crianças foi unânime: fazer a carta para o Amigo. E essa foi uma atividade que surgiu a partir da empolgação das crianças ao receber a carta e o presente do Amigo.

Enquanto desenhava, a criança 1 perguntou para a professora pesquisadora: “Você pode escrever “na mesma hora lembramos de você!”; “Claro! Mais alguma coisa?”, a professora perguntou. “Não, é só isso” (criança 8). E então, as crianças começaram a desenhar na carta que seria enviada para o Amigo, conforme a figura 11.

Figura 11 - Uma carta para o Amigo



Fonte: Produção coletiva das crianças (2021)

Logo após a finalização da carta para o Amigo, as crianças mostraram-se curiosas para conhecer a história “Rinocerontes não comem panquecas”. O

livro contava a história da Daisy, uma menina que adorava conversar, mas seus pais estavam sempre ocupados e não levavam a sério as coisas que ela falava.

Num belo dia, Daisy estava tomando café e foi surpreendida por um enorme rinoceronte roxo que entrou na cozinha. Ele era enorme e bem esfomeado! A menina ficou assustada e correu para contar aos seus pais sobre a chegada desse gigante inesperado. Sua mãe estava ocupada e não prestou atenção a uma só palavra dela. Já seu pai até a ouviu, mas entendeu que se tratava de uma aranha e disse que ela poderia esperar. Enquanto isso, o rinoceronte roxo estava se sentindo em casa; dormindo na cama da Daisy e usando o seu banheiro. E sempre que a menina tentava falar com seus pais, ela ouvia a mesma resposta: “Fique quieta. Você não vê que estamos ocupados?” E os pais da Daisy passavam bastante tempo ocupados... E ela e o rinoceronte roxo viraram bons amigos. Eles conversavam, brincavam, cozinham e os pais dela nem percebiam.

Só que um dia as panquecas do café da manhã acabaram. Aí os pais lembraram de falar com a Daisy para saber se foi ela que comeu todas as panquecas. Rapidamente ela negou e disse que o rinoceronte roxo que havia comido. Mas os pais não acreditaram, pois “rinocerontes não comem panquecas”, e deram risada da menina.

A Daisy ficou muito triste pois seus pais dificilmente ouviam o que ela falava, e nas raras vezes em que ouviam, não acreditavam nem a levavam a sério. Então o rinoceronte roxo pediu ajuda para voltar para sua casa e Daisy ficou pensando em como ajudá-lo. Só que no outro dia os pais da menina resolveram levá-la no zoológico para que lá ela pudesse ver um rinoceronte “de verdade”, já que eles não acreditavam que havia um animal desses na casa deles.

No zoológico, a menina viu vários animais enjaulados e em espaços cercados. Quando foram visitar o espaço do rinoceronte, encontraram um cartaz que dizia assim: “DESAPARECIDO – Grande e roxo rinoceronte que adora panquecas”. E foi assim que os pais da Daisy perceberam que o que ela dizia era verdade. Eles correram para casa e encontraram o rinoceronte roxo deitado no sofá, assistindo televisão e comendo panquecas!

O rinoceronte ficou assustado e disse que não queria voltar para o zoológico e ficar preso novamente. Então, todos conversaram e decidiram pesquisar onde os rinocerontes moram livres. Eles se despediram e o rinoceronte pegou sua mala e partiu em viagem para sua verdadeira casa.

Depois de toda essa aventura, os pais da Daisy aprenderam a ouvir com atenção o que a filha falava e todos os dias eles se surpreendiam com as “coceirinhas” que davam nas ideias da menina.

A Daisy adorava conversar e contar suas histórias, assim como o menino que colecionava lugares. Porém, os pais da menina estavam sempre ocupados e dificilmente prestavam atenção na fala dela. Pensando nesses aspectos, a professora pesquisadora buscou conversar com as crianças sobre as partes da história em que a personagem tentou falar e não foi ouvida por seus pais. A partir disso, surgiram instigantes falas e pensamentos sobre o exercício da escuta na escola, em casa, ao interagir com os amigos e amigas, etc.

“Por que será que os pais da Daisy não a ouviam? E você, acha que sua família te escuta?”, questionou a professora pesquisadora. “Por que eles estavam trabalhando muito”, disse a criança 1. “Sim e não! Por que eles ficam trabalhando o dia todo” (criança 6). “Os meus pais trabalham amanhã e segunda. Eles nem dormem”, disse a criança 8. “Eles não dormem?”, perguntou surpresa a professora pesquisadora. “Não!”, reforçou a criança 8. “Os meus dizem: “Eu já vou.” E não vão.” (criança 7). “E os teus pais, te escutam?” perguntou a professora pesquisadora para a criança 1. “Eles escutam”, respondeu ela.

“Vocês lembram de algum momento em que tentaram falar e não foram ouvidos? Lembram o que queriam dizer?”, perguntou a professora pesquisadora para as crianças. “Não lembro nenhuma vez. “Nenhuminha!” (criança 1). Logo as outras crianças também negaram.

Então a professora pesquisadora instigou o pensamento das crianças com outra pergunta: “Na casa de vocês, quem te escuta mais? O papai, a mamãe, a avó, a dinda?” Rapidamente a criança 6 disse que em sua casa era seu pai que lhe ouvia mais. A criança 7 disse que era sua mãe. A criança 1 disse que sua dinda ouvia bastante o que ela falava e a criança 8 finalizou dizendo que tanto sua mãe quanto seu pai, a ouvia.

A próxima pergunta que inquietou bastante as crianças foi: “Você acha importante ser ouvido? Por quê?” (professora pesquisadora). “Por que a gente fica triste se não é ouvido” (criança 6).

As últimas duas perguntas renderam alguns segundos de silêncio na sala pois as crianças ficaram bem pensativas. São elas: “Você ouve os seus colegas na escola? E ouve sua professora?”, “Você acha que a professora te escuta? Por que você acha isso?” (professora pesquisadora). A criança 7 respondeu que sim e todos concordaram com ela.

Depois de receber a carta carinhosa do menino que colecionava lugares e se aventurarem na história “Rinocerontes não comem panquecas”; as crianças foram provocadas a pensar em questões que gostariam de falar para a Daisy, para o rinoceronte roxo e para o Amigo. Como elas poderiam agradecer pela história? Que recado gostariam de mandar para eles? E para os pais da Dayse, será que eles gostariam de deixar algum recado? Quais foram os sentimentos vividos pelas crianças ao ouvir a história? Quantas coceirinhas nas ideias! Quantas questões para pensar!

Conforme as crianças falavam, a professora pesquisadora ia anotando em folha A3. Após a conversa e as anotações, as crianças escolheram o rumo da atividade. Então, a professora pesquisadora perguntou o que a turma iria fazer com todas aquelas mensagens e, após algumas conversas e trocas de olhares, as crianças decidiram juntar as mensagens com o desenho feito para o Amigo e deixar na sala de aula, caso ele quisesse buscar. E assim foi chegando ao final a primeira manhã desse eixo de experiências filosóficas!

No segundo encontro, a turma foi convidada a retomar a história e destacar qual sua parte preferida. A professora pesquisadora lembrou que na história, a Daisy vai ao zoológico para conhecer alguns animais que vivem ali. Ela trouxe algumas questões para disparar o pensamento das crianças: “Você já foi a um zoológico?”, “O que você encontrou lá?”, “Se nunca foi, conta como imaginas que seja esse lugar”, “Você já viu um zoológico na televisão, em vídeos ou desenhos? Como ele era representado?”, “O que você acha do zoológico?”, “E se a gente pensar nos animais que vivem ali, qual relação faríamos entre eles e este espaço?”, “Como você acha que os animais se sentem neste local?”, “Quando você pensa no zoológico, qual seu sentimento? Por quê?”

Enquanto pesquisadoras, entendemos o espaço do zoológico como um lugar artificialmente construído pelos seres humanos, para acolher a vida animal, almejando a proteção ambiental. Neste lugar podemos perceber nitidamente o quanto a vida humana aparece acima do não-humano pois, apesar de estarem fisicamente no mesmo espaço, eles ocupam posições diferentes.

Dale Jamieson (2008) faz uma análise das relações estabelecidas entre zoológicos antigos e contemporâneos. O autor destaca que, por exemplo, os Romanos colecionavam animais para usá-los como iscas vivas, visando seu divertimento com jogos. “Durante os jogos, onze mil animais foram sacrificados, incluindo, leões, tigres, elefantes, rinocerontes, hipopótamos, girafas, búfalos, renas, crocodilos e serpentes” (2008, p. 51) - relatou Jamieson ao discorrer sobre os 123 dias de jogos consecutivos em comemoração à conquista de Dácia.

Em diversas partes do Império Romano, era comum encontrar arenas e coleções de animais. Assim como na Antiguidade ainda existiam essas coleções. Quanto maiores elas fossem, mais poderosos eram seus governantes. O autor também explica que os primeiros zoológicos modernos (Viena, Madri e Paris) começaram a surgir em meados do século XVIII.

A presença de animais no espaço doméstico ou mesmo nas cidades (cavalos, galinhas, patos, cães, gatos, pombos-correio, vacas, porcos) começa a desaparecer com o crescimento e a complexização do regime da vida urbana, de que temos sido testemunhas, e é aí o momento em que os zoológicos emergem e o discurso científico se consolida, ratificando a distância entre humanos e animais (BRAVO, 2011, p. 233).

Com o crescimento populacional, as relações entre humanos e não-humanos foram modificando-se. Os espaços naturais foram tornando-se cada vez mais reduzidos e, em contrapartida, cresceram os espaços artificialmente construídos pelos humanos para o não-humano habitar.

Contemporaneamente convivemos com várias espécies em extinção, algumas delas encontradas exclusivamente em zoológicos e com práticas de reprodução planejada de animais que vivem neste espaço.

Ao longo do tempo, as relações de cooperação e convivência entre humanos e animais mostraram-se indissociáveis e indispensáveis ao equilíbrio da vida natural. No entanto, em razão dos processos

evolutivos, o *Homo Sapiens* transformou tudo ao seu redor: foi capaz de construir de ferramentas a armas potentes, de pequenas aglomerações a megalópoles, criaram o comércio, a agricultura e a domesticação de animais não-humanos e a partir daí os vínculos com as demais espécies foram esquecidos, negados, subjugados e o uso de animais não-humanos passou a ser normal e socialmente aceito (SPAREMBERGER E BERNARDES, 2020, p. 16) [grifo dos autores].

A proteção dos animais não-humanos não deveria ser proporcional aos interesses humanos; mas historicamente é assim. Convivemos com o egoísta e egocêntrico pensamento: “Vou proteger (o planeta, a natureza, os animais) pois isso me trará benefícios futuros”. Se não aprendermos a exercitar o pensamento para entender os seres não-humanos enquanto sujeitos de uma vida, com intrínseco valor, eles estarão sujeitos a essa condição de propriedade. É como nos explica Sparemberger e Bernardes “[...] o animal não-humano tem valor na medida em que é útil à espécie humana” (2020, p. 16).

Essa visão de colonialidade entre humanos e animais não-humanos, demonstra o quanto a espécie humana ocupa o mais elevado lugar entre todos os seres que habitam nosso planeta. A partir dessa perspectiva, nessa prática colonial, os animais não-humanos são vistos enquanto propriedade. Eles são aprisionados nos zoológicos para atender aos interesses e a satisfação humana. Além disso, se propaga o entendimento acerca da existência de uma natureza universal, onde são apresentadas definições e direcionadas as melhores formas de preservação. A partir do surgimento de novas tecnologias e o avanço científico se fortalece uma rede discursiva sobre a natureza, suas espécies, o humano, o não-humano, o que “precisa” ser preservado, descartado, modificado. “Trata-se de definir a natureza criando a explicação científica que a certifica e que, tornada autônoma, converte-se em medida da natureza o objeto cuja circulação representa o coletivo de cientistas que o havia inventado” (GODOY, 2000, p. 132).

Sparemberger e Bernardes (2020) ressaltam que é necessário superar essa visão pois “[...] não se pode continuar a mercê de tradicionais comportamentos humanos que insistem numa arbitrária hierarquização de vidas igualmente sencientes” (p. 14).

A autora Ana Godoy (2000) busca problematizar a criação de áreas protegidas que se pairam no entendimento da existência de uma única natureza. Ela investiga os caminhos trilhados pela ecologia na consolidação de

um território científico que busca definir a natureza e o que há nela que precisa ser preservado. Assim, nos deparamos com práticas ditas “ecológicas”, que alertam para a escassez da vida na Terra e a necessidade da criação de áreas protegidas, como se elas fossem uma solução para isso.

No Brasil, como também no restante da América Latina, África e Ásia, associa-se o modelo de Unidades de Conservação àquele desenvolvido pelos Estados Unidos a partir da criação do Parque Nacional de Yellowstone em 1872. Esse parque corresponde não só a um marco da preservação de áreas silvestres de grande escala e do interesse público mas, principalmente, estabelece os fundamentos do chamado modelo de Unidades de Conservação: a proteção de amplos espaços naturais, de grandes belezas cênicas capazes de assegurar a continuidade dos processos biológicos sem interferência humana(GODOY, 2000, p. 129).

Os parques e áreas de proteção representam uma natureza inventada e criam um “modelo” acerca da forma como devemos pensar o espaço e dele nos apropriar. Neste sentido, notamos o quanto a ideia de um modelo de natureza está aí imbricado, tornando-se um padrão a ser seguido, constituindo

[...] coletivos e indivíduos humanos e não-humanos, uma cultura, uma tradição; um âmbito que, ao tornar válido o modelo, permite sua conservação e de toda a rede de interações ao qual está articulado e com o qual é configurado(GODOY, 2000, p. 129-130).

Ao criar áreas de proteção, opera-se sobre os lugares, sobre os humanos e não-humanos, estabelecendo seus territórios a partir de diferentes domínios explicativos que vão tecendo tramas e ações. A cada área que surge afina-se a relação humano e não-humano com uma natureza inventada. “O que está em jogo não é a ocupação do espaço mas a transformação do espaço em lugar propriamente humano” (GODOY, 2000, p. 133).

Não queremos dizer com isso que o modelo esteja certo ou errado, mas buscamos desnaturalizar nosso olhar para os conceitos que o formam, para essa “natureza universal”. Trata-se de um movimento de interações que se deslocam, se atravessam, estabelecem novas ligações.

É a invenção constante de relações sempre inéditas entre o território e os corpos que o atravessam que produz aquelas construções culturalmente compartilhadas, ensinadas e apreendidas, que motivam a ação, transformam o humano e o natural em que são configuradas, relações essas transformadas todo o tempo. Para entender o funcionamento de tais redes é necessário seguir o emaranhado das linhas, de um domínio a outro, atravessando mundos, diferentes naturezas. Uma viagem tão fascinante quanto perigosa, pois os

caminhos só se revelam à medida que os seguimos(GODOY, 2000, p.130).

Para nós, é difícil pensar em uma definição para a natureza, pois entendemos que ela pode ser muitas coisas e envolver inúmeras possibilidades que desviam da cientificidade que tenta cercá-la. É neste sentido que nossa pesquisa caminhou; tomadas por essas inquietações buscamos explorar diferentes possibilidades e descobrir novas e inusitadas formas de nos relacionarmos com a natureza, considerando toda sua potência.

Neste movimento, outras questões também nos inquietam. Nós entendemos que os zoológicos são espaços exóticos para as pessoas terem contato com a natureza e os animais que se encontram ali cercados, enjaulados em lugares artificialmente construídos, para “manter a espécie”. Manter a espécie para quê? Para quem? Para manter uma espécie que está ali para visitação? Para que serve a manutenção de uma natureza que a gente não respeita?

As autoras Sparemerger e Bernardes (2020) também discorrem sobre o aprisionamento animal em jardins zoológicos como uma prática colonial humana, submetendo os animais não-humanos a diversas formas de exploração. Como destacamos no início dessa escrita, existe uma hierarquização da vida onde o humano está sempre acima, sobreposto aos animais não-humanos. É exercitando nosso pensamento sobre essas e outras questões que procuramos por brechas e outros modos de ver nossa relação com os animais não-humanos.

A próxima atividade de nossa prática filosófica envolveu a ida até a sala de vídeo da escola para realizar um passeio virtual ao Zoológico de São Paulo. Mas, antes de sair da sala, a turma realizou uma brincadeira de imaginação. Para isso, a professora pesquisadora e as crianças conversaram sobre possíveis meios de transporte que poderiam ser utilizados para chegar ao zoológico. Após ouvir as opções das crianças, foi realizada uma votação e o trem foi o meio de transporte escolhido.

Brincando de imaginar, as crianças organizaram as cadeiras da sala para criar o trem e “viajar” até o zoológico. Foram muitos os desafios e imprevistos que a turminha encontrou pelo caminho: pegaram chuva, um vento

muito forte, depois fez um “calorão de derreter o cérebro” (criança 8). O trem sacudia tanto, mas tanto que era difícil conseguir ficar sentado!

Depois de toda essa aventura, as crianças chegaram ao zoológico e realizaram a visita virtual. Lá, conheceram vários animais e os guias que iam explicando curiosidades sobre os bichinhos que ali viviam, suas preferências alimentares e seus hábitos e costumes. Quando a visita acabou, as crianças embarcaram no trem e voltaram para a sala.

Após realizar o passeio virtual ao zoológico, a turma conversou sobre os animais que encontrou e como achavam que era a vida deles neste espaço. Ao longo da conversa, a professora pesquisadora trouxe algumas perguntas para disparar o pensamento das crianças. Dentre as potentes falas que surgiram, uma sequência merece destaque devido a sensibilidade com que foi se tramando.

A professora pesquisadora iniciou perguntando qual era a opinião de cada criança sobre os animais vivendo no zoológico. A criança 1 disse: “Eles ficam presos lá”. “O macaco parecia solto, mas tinha uma grade bem lá atrás. Ele me lembrou do rinoceronte roxo da história” (criança 7). “Por quê?”, perguntou a professora pesquisadora. “Por que ele queria ficar solto e o macaco achava que “tava” solto”, respondeu a mesma criança. “E os outros animais?” (professora pesquisadora). “Eles “tavam” presos”, respondeu a criança 8 com uma voz triste. “Eu fiquei triste quando vi eles ali no zoológico, presos”, disse a criança 1, com a voz embargada. “É, eu também fiquei um pouco triste quando vi eles assim”, (professora pesquisadora).

Aqui, convidamos as leitoras e os leitores a pensar sobre as condições estabelecidas entre os animais não-humanos, o espaço do zoológico e o espetáculo que se espera encontrar neste espaço. Infelizmente, é ali que muitas vezes, acontecem maus-tratos aos animais. Eles são adestrados, treinados, e precisam se adequar ao que os humanos esperam deles ou almejam que eles façam. Eles se alimentam em horários estabelecidos e até mesmo a quantidade especificada desse alimento é determinada pelo humano.

O nosso olhar está tão condicionado a entender o zoológico enquanto espaço de “proximidade”, de “contato” com a natureza, que não enxergamos as condições cruéis às quais os animais não-humanos são submetidos. Não queremos aqui apelar à necessidade de piedade, de compaixão aos animais

que habitam involuntariamente o espaço do zoológico. Buscamos gerar uma inquietação ao pensamento, um desconforto às formas como vínhamos compreendendo esse espaço. Para então, a partir dessa inquietude, pensar em outras formas de relação com o não-humano.

Apesar de existirem programas de reprodução no zoológico, os níveis de mortalidade entre os filhotes são enormes. Segundo Jamieson (2008, p. 59) “Há outro problema com o programa de reprodução dos zoológicos: eles criam muitos animais que não se quer”. Esses animais “extras” tornam-se um gasto a mais e muitos são vendidos para instituições carentes de recursos ou são mortos.

Para evitar estes problemas, alguns zoológicos têm considerado a proposta de “reciclar” animais em excesso: um eufemismo em matá-los e alimentar os outros animais com sua carne. Muitas pessoas se surpreendem quando ouvem que zoológicos matam animais. Zoológicos tem capacidade limitada e querem manter uma coleção diversificada (JAMIESON, 2008, p. 59) [grifo do autor].

Antes de “preservar” uma espécie em extinção, confinando-a em um zoológico, talvez pudéssemos nos perguntar se é realmente melhor para ela viver assim, nesse ambiente artificial. Se, por ser extinto, esse animal não tem mais acesso ao seu ambiente natural, qual o sentido de confiná-lo no zoológico? Preservação genética? Será que esse animal extinto conseguirá ter acesso ao que tinha em seu habitat natural, quando era livre?

Movimentando nosso pensamento sobre as relações que estabelecemos com o zoológico, entre o humano e o não-humano, nos deparamos com algumas inquietações como, por exemplo, o que ensinamos para uma criança que visita o zoológico? O que “transmitimos” a ela mostrando animais dentro de jaulas, de celas, de ambientes construídos artificialmente por nós, humanos? O que pensar sobre esses espaços extremamente menores que o habitat natural dos animais? O que queremos ensinar nas visitas ao zoológico? Existe uma “regra” de preservação das espécies? Se as pessoas precisam ser educadas, por que são os animais que são presos? E se exibíssemos celas vazias, em vez de trancafiar os animais nelas? Talvez explicando o motivo delas estarem assim, quem sabe despertaríamos olhares curiosos e pensativos sobre essa perspectiva? Por que o espaço do zoológico é visto como um local com fins educativos? Por que certos objetivos educacionais precisam necessariamente

ser alcançados ali? Para satisfazer aos interesses educativos humanos? De que forma é representado o animal não-humano no zoológico? Qual o sentido da exibição dos animais? Qual o sentido que damos a esse espaço? Que tipo de relação é estabelecida entre o humano e o não-humano em uma visita ao zoológico?

Ao pensar em uma visita ao zoológico, logo nos remetemos à noção de “sujeito humano” como ser separado da natureza. É preciso criar uma natureza artificial, uma natureza inventada para que os animais não-humanos fiquem à disposição dos seres humanos. Qual o sentido disso?

O zoológico opera como fragmento de vida selvagem incrustado no espaço urbano do qual se aproxima e se distingue, roçando-o e limitando-o. O crescimento da vida urbana distanciou os animais do espaço comum (compartilhado) com os humanos e os confinou a celas onde podiam ser observados pelas massas urbanas (BRAVO, 2011, p. 226).

No espaço do zoológico encontramos animais enjaulados, cercados, exibidos para entretenimento humano. A administração humana domina, regula, controla e reduz os espaços naturais. Em contrapartida, aumenta os espaços artificiais para o não-humano habitar, assim como aumenta a reprodução planejada de animais e a restrição de algumas espécies em extinção (encontradas exclusivamente em zoológicos).

E nesse exercício de pensamento convidamos as leitoras e os leitores a pensar sobre o argumento que justifica a existência do zoológico como lugar de preservação de espécies em extinção. Isso seria necessário, se o ser humano não estivesse tirando mais os animais do seu habitat, do que os devolvendo?

Jamieson (2008, p. 62) considera que os “[...] zoológicos nos ensinam um falso senso do nosso lugar na ordem natural. Os meios de encarceramento marcam uma diferença entre humanos e animais.” Os animais estão ali para atender aos interesses humanos (diversão, educação, ciência), demarcando uma verdade cristalizada a qual buscamos aqui tensionar e fissurá-la: A espécie humana está acima das outras?!

Alguns podem até tentar justificar a existência desses espaços (zoológicos) por sua “função” educacional, recreativa, científica, etc. Mas, essas razões não nos parecem nenhum pouco razoáveis pois ferem a

integridade dos animais, restringem seus corpos, sua liberdade e, em alguns casos, os expõe à crueldade.

As demais perguntas realizadas com as crianças foram: “Se não fosse ali, onde esses animais poderiam morar? Por quê?”, “Em que outros espaços esses animais poderiam viver?” E as respostas das crianças variaram bastante, mas tinham um aspecto em comum: liberdade! “Na rua!”, disse a criança 1. “Na rua não, na floresta” (criança 6). “Eu acho que pode ser na praia” (criança 7). “Na natureza, igual o rinoceronte roxo queria” (criança 8). “E se eles fossem para esses lugares que vocês falaram, como iriam se alimentar?”, perguntou a professora pesquisadora. Um longo minuto de silêncio tomou conta da sala, até que a criança 1 disse: “Comendo grama. E encontrando comida.” Logo, a criança 8 perguntou: “Mas onde eles iam encontrar comida? E a criança 6 respondeu: “Na natureza, ué”.

Dando continuidade a conversa, a professora pesquisadora perguntou: “Se não existisse zoológico, como você acha que seria a vida dos animais?”, “E se não existissem animais, como você acha que seria nosso planeta?” Depois de mais um longo silêncio, a criança 8 disse: “Coitadinhos, profe” e a criança 1 colocou as duas mãos na cabeça e gesticulando falou: “Ai, ia ser tudo muito confuso!”

Em seguida a turma conversou sobre os animais que costumavam ver perto das suas casas. Onde será que esses animais ficavam à noite? Será que eles dormiam? Onde? “Eu enxergo cachorros perto da nossa casa”, disse a criança 7. “Quando eu estou chegando na minha casa, eu enxergo cachorros e, às vezes, até vaquinhas”, complementou a professora pesquisadora. “Tem bastante passarinhos, perto da minha casa”, destacou a criança 8. “Eu já vi uma coruja. Quando eu vi, a coruja virou a cabeça assim ó (ela movimentou a cabeça imitando a coruja) e eu só olhei e não me assustei” (criança 7). “Onde é que você viu essa coruja?”, perguntou a professora pesquisadora. “Lá na pista de skate. Mas eu não tenho skate. Só subo na pista. É uma coruja marrom que mora lá. Só que de dia ela vai embora”, explicou.

Bem pensativa, a criança 1 perguntou: “Onde a coruja dorme?” e a criança 8 complementou a pergunta: “E os passarinhos?” Ligeiramente a criança 7 disse: “Eles pegam um colchão que tem na rua e dormem nele”. Logo todos começaram a rir, inclusive ela. Quando a turma se acalmou, a mesma

criança disse: “A coruja fica acordada de noite. Ela dorme de dia. Mas eu não sei onde”. “Eu posso te falar uma coisa?” perguntou a criança 1 para a professora pesquisadora. E logo complementou: “Ela tá certa!” (referindo-se a resposta da criança 7) e complementou: “Ela dorme de dia e fica acordada de noite”. “Sim, ela vai embora e ninguém consegue ver ela dormindo de dia” (criança 7).

“Sim, e vocês já viram os passarinhos dormindo?”, perguntou a professora pesquisadora. “Eu não”, disse a criança 8. “Eu também nunca vi!”, reforçou a criança 1. “Eles dormem no ninho”, disse a criança 6. E a criança 7 pensativa falou: “Eu nunca vi uma águia”. “Eu também não. Eu já vi um gavião voando no céu. Mas eu nunca vi de pertinho” (professora pesquisadora). “Você já viu um gavião dormindo, profe?”, perguntou espantada a criança 1. “Não!”, respondeu a professora pesquisadora. “Nem eu”, destacou a mesma criança.

No último encontro desse eixo de experiências filosóficas, a turma conversou sobre o fato de alguns animais aparentemente estarem livres no zoológico, mas na verdade estarem em um ambiente amplo, porém cercados por telas, vidros e/ou paredes que, distantes, parecem passar despercebidos por nossos olhares. Mas, pelos olhares atentos dessa turminha, isso não aconteceu e as crianças ficaram bem incomodadas.

Para iniciar a conversa, a professora pesquisadora comentou: “Lembram que em nosso último encontro, eu perguntei para vocês onde os animais poderiam viver, se não houvessem zoológicos? O lugar preferido de vocês foi a floresta. Por quê?” Para a criança 1, a floresta foi escolhida porque qualquer um pode entrar. E quando questionada sobre a quem ela queria se referir dizendo “qualquer um”, ela respondeu: “Qualquer um. Pessoas ou animais”. E a criança 7 complementou: “Essa floresta não pode ter paredes nem cercas porque eles (referindo-se aos animais e as pessoas) ficam livres na natureza”.

Depois de algum tempo de conversa, a professora pesquisadora lançou o “desafio do animal companheiro”. Ele consistiu em cada criança escolher um animal para ser seu companheirona escola. Conforme a turma ia sinalizando suas escolhas, a professora pesquisadora anotava-as.

A criança 8 foi a primeira a escolher; bem empolgada ela disse: “Uma onça, eu escolho!” Em seguida, a criança 1 destacou: “Eu escolho o leão”. “Um macaco”, disse a criança 7. “Um hipopótamo bem grande” (criança 6). “Se eu

pudesse escolher um animal companheiro, eu escolheria a girafa”, finalizou a professora pesquisadora.

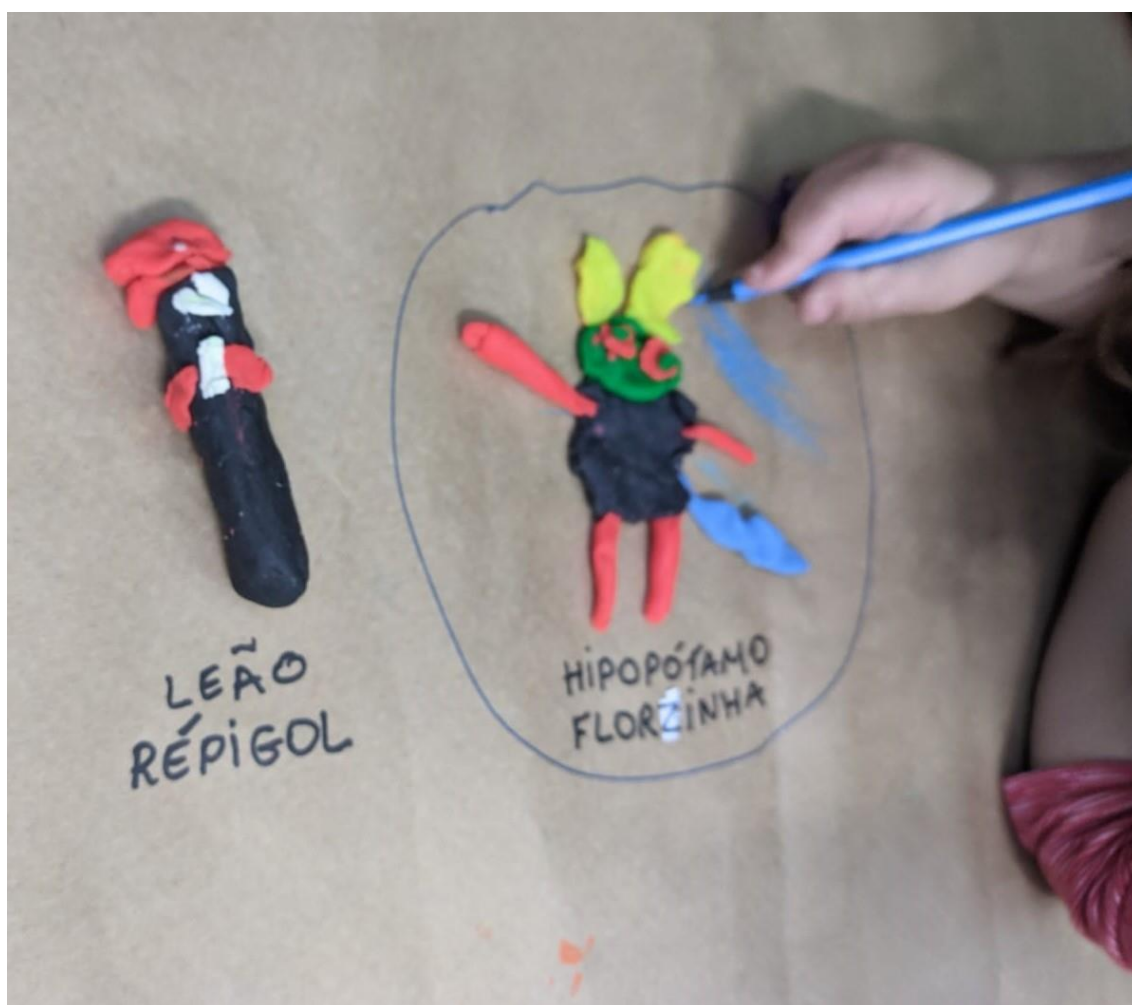
Enquanto faziam suas escolhas, algumas questões foram surgindo tanto por parte da professora pesquisadora para as crianças, quanto das próprias crianças entre si. Elas queriam saber o motivo da escolha de cada amigo e amiga, onde esse animal poderia morar, qual o nome ele poderia ter. Quando a professora pesquisadora perguntou como poderiam fazer para que esses animais fossem companheiros das crianças, ela sugeriu que eles viessem para a sala do Nível IF e lançou a próxima proposta: criar seu animal companheiro utilizando massinha de modelar e pensar em um habitat onde eles pudessem morar.

As crianças adoravam brincar de massinha de modelar e com entusiasmo acolheram a ideia. Enquanto elas modelavam os animais, a professora pesquisadora ia trazendo algumas provocações para “sacudir as ideias” e dar coceirinhas nos pensamentos. Ela foi perguntando para cada criança o motivo da escolha de seu animal. As respostas foram bem curiosas: “Por que leão é mais fácil de fazer”, disse a criança 1. “Por que eu gosto do macaco”, (criança 7). “Por que eu acho legal suas pintinhas” (criança 8). “Por que eu gostei do rinoceronte da nossa história” (criança 6).

Então a professora pesquisadora fez uma pergunta que acabou dando algumas ideias inusitadas que mudaram o rumo da atividade: “O que tem que ter na natureza para o macaco, o leão, a girafa, o rinoceronte e a onça viverem?” Nesse momento, a turma percebeu que nada do que tinha na sala servia e deram suas sugestões e ideias. “Tem que ter folhas, árvores e capim” (criança 7). “Galhos e pedras” (criança 1). “Ah, tem que ter dentes-de-leão!” (criança 7 novamente). “Folhas e água” (criança 6). “Mas se a gente colocar água agora, pode virar” (criança 8). Então, a professora pesquisadora perguntou sobre o que poderia ser feito sobre isso. E a resposta da criança 1 foi: “Deixa para colocar a água de último, quando a natureza estiver pronta.” “Vocês concordam?”, perguntou a professora pesquisadora. Todos sinalizaram que sim! Então ela perguntou: “O que vocês acham de escolher nomes para seus animais?” Muito feliz, a criança 6 disse: “A minha vai ser Florzinha!”, referindo-se a sua rinoceronte fêmea. “O nome da minha girafa vai ser Chiclete” (professora pesquisadora). Todos deram muita risada! “O meu

macaco é o Mickey” (criança 7). “O meu leão... deixa eu pensar um pouquinho. É o Répigol” (criança 1). Novamente a turma deu muita risada. E a criança 8 finalizou a escolha dos nomes optando por chamar sua onça de Sassá. As figuras 12, 13 e 14 registram os animais modelados com massinha.

Figura 12 - O leão Répigol e a hipopótamo Florzinha



Fonte: Criança 1 e criança 6 (2021)

Figura 13 - Mickey, o macaco colorido e a girafa Chiclete



Fonte: Criança 7 e professora pesquisadora(2021)

Figura 14 - O lago e a onça Sassá



Fonte: Criança 8 (2021)

Após a modelagem e a escolha dos nomes dos animais companheiros, as crianças pediram para ir ao pátio da escola procurar materiais presentes na natureza (gravetos, pedrinhas, areia, folhas, dentre outros) pois entenderam que em nossa sala não tinham os materiais que elas acreditavam que mereciam fazer parte do ambiente que estavam elaborando para seus animais. Abaixo podemos observar os materiais encontrados, conforme a figura 15:

Figura 15 - A natureza na escola



Fonte: Autoria própria (2021)

Ao retornar para a sala, a turma começou a criar o espaço representando a natureza a partir de seus olhares. Como as crianças enxergavam a natureza? Qual era a relação que elas estabeleciam com os animais? E com a natureza? Essas e outras provocações permearam a presente escrita e nos fizeram pensar sobre as formas como vimos nos

constituindo enquanto seres humanos e possibilidades outras que podem surgir na relação entre humano, natureza e não-humano.

Encaminhando-se para as últimas atividades envolvendo este eixo de experiências filosóficas, a professora pesquisadora perguntou para as crianças o que elas achavam que poderiam fazer para que os animais escolhidos se tornassem seus companheiros, seus amigos. “A gente pode dar uma banana para o macaco”, disse a criança 1. “Dando um dente-de-leão para o leão” (criança 7). “Eu ia dar um morango para ele”, disse a criança 6 referindo-se ao hipopótamo. “Você me dá um morango para eu dar para minha onça?”, perguntou a criança 8. “Claro, dou sim”, respondeu a criança 6. Bem pensativa, a professora pesquisadora perguntou: “O que eu poderia fazer para a girafa ser minha amiga?” Rapidamente a criança 7 disse: “Profe, dá folhas pra ela”. E assim as crianças foram modelando seus animais, conversando, dando risadas e por mais que alguns “tempos da escola” atravessassem as manhãs (horário da merenda, almoço, higiene, saída) a turma foi conseguindo se desvincular um pouco dessa cronologia que invade a escola e nos condiciona a fragmentar tudo o que fazemos em tempos menores e cronometrados.

E assim nasceu uma natureza a partir dos olhares das crianças do Nível IF. Uma natureza pensada com materiais presentes em um dos espaços da escola que as crianças mais gostavam de estar: o pátio. Essa natureza é permeada de animais, de alimentos, de árvores, tem um lago e é toda aberta; sem grades, sem cercas nem muros.

Tudo isso mostra o quanto é possível criar outras formas de relação com a natureza e com o não-humano. Aqui não percebemos, em momento algum, o humano sobressaindo-se; pelo contrário, as crianças preocuparam-se a todo o momento com o bem-estar dos animais não-humanos e cuidaram de todos os detalhes para que eles tivessem uma vida tranquila e confortável. A figura 16 registra o momento em que as crianças pensavam e elaboravam a natureza; as figuras 17 e 18 mostram a natureza inventada pela turma.

Figura 16 - Inventando a natureza

Fonte: Autoria própria (2021)

Figura 17 - A natureza da turma Nível IF

Fonte: Autoria própria (2021)

Figura 18 - A natureza vista de cima



Fonte: Autoria própria (2021)

Ao nos encaminharmos para o final de mais um capítulo, esperamos que as leitoras e os leitores tenham vivenciado uma experiência de leitura que proporcione em seus pensamentos pequenas dúvidas, pequenas fissuras e brechas que ajudem a desconstruir essa visão antropocêntrica que permeia o espaço do zoológico e que, a partir do movimento da infância aqui narrada, possamos juntas e juntos, aprender com as crianças outras formas de relação entre nós e o mundo que nos cerca.

A turma do Nível IF nos ensinou a pensar sobre o zoológico de formas inusitadas, a partir de múltiplas possibilidades criadas pelas crianças quando se provoca o pensamento num exercício bastante distinto do que temos hoje ao tratar de humanos e não-humanos. Desconstruindo os papéis de entretenimento, diversão, lazer, educação, conservação e as relações de dominação; as crianças dessa turminha nos apresentaram possibilidades, vivências, experiências e muita, mas muita curiosidade!

Não podemos deixar de ressaltar também que essa natureza virou parte do cotidiano escolar da turma. As crianças brincavam nela desde a sua criação até os últimos dias de atividades híbridas. Diariamente alguém trazia um personagem para conhecer ou fazer parte deste espaço. Depois de alguns dias, a natureza registrada nas fotos acima foi modificando-se e alguns cavalinhos vieram para conviver ali. Depois chegaram algumas vacas, um porquinho, um passarinho e, acreditem se quiser, um Tiranossauro Rex! Mas essa é outra história e deixaremos para contá-la em outra oportunidade.

PARA SEGUIR EXERCITANDO O PENSAMENTO

Nas primeiras linhas desta dissertação nem conseguíamos imaginar quão lindo seria nosso trajeto. Ao longo de nossa investigação acadêmica nos permitimos dar asas ao pensamento e ele percorreu caminhos bem curiosos e desafiadores.

Enquanto professora posso dizer que viver a experiência do mestrado, produziu em mim um ser pesquisador, explorador, inquieto. Ao realizar a pesquisa na turma em que era professora regente pude “sentir à flor da pele” cada experiência que a turma vivenciava e isso me potencializou enquanto sujeito pertencente ao espaço escolar. Foi muito importante para mim assumir essas duas posições simultaneamente: professora e pesquisadora.

O mestrado na área da Educação Ambiental, vinculado à educação pública contribui tanto para a educação básica quanto para a universidade. Participar de grupos de estudo, como nosso GEECAF, proporciona discussões sobre assuntos que nos permeiam cotidianamente. No GEECAF vamos nos alimentando de discussões acerca da escola e exercitamos nosso pensamento, problematizando saberes e sujeitos que fazem parte deste espaço.

Inquietadas com os significados atribuídos à Educação Ambiental no espaço escolar, produzimos as primeiras linhas de nossa escrita. Em nós, permeava o desejo de buscar por outras educações ambientais possíveis, potencializando o pensamento. Assim, nasceu nosso primeiro capítulo **“Provocações iniciais do encontro entre infância, filosofia e educação ambiental”**. Para uma melhor disposição, o dividimos em três seções.

Ao longo da primeira seção, “Pés na escola, uma paixão pelas infâncias e o encontro com a filosofia: caminhos trilhados pela pesquisadora”, as leitoras e os leitores conheceram a trajetória profissional da pesquisadora, sua paixão pela infância e os caminhos que a levaram ao encontro da filosofia com a Educação Ambiental. A seguir, na seção “Caminhos investigativos e movimentos teóricos”, apresentamos a metodologia, as questões e o problema de pesquisa. Além disso, afinamos e traçamos linhas entre Educação Ambiental e os estudos realizados no GEECAF, debruçadas nos estudos em Michel Foucault. Com isso, conseguimos perceber a potência da problematização (FOUCAULT, 2004) atrelada à hipercrítica (VEIGA-NETO,

2020) para pensar em formas de exercitar o pensamento na busca por outras formas de ver, pensar e entender o mundo do qual fazemos parte. Na terceira seção intitulada “Filosofia e Educação Ambiental: encontros e possibilidades” apostamos na filosofia na busca por outras possíveis educações ambientais e esse foi um passo muito importante em nossa caminhada. Nessa aposta, fomos percebendo o quanto a prática da filosofia na escola é enriquecedora, tanto para nós professoras e professores, quanto para as crianças envolvidas. Juntos, fomos aprendendo a desacomodar as verdades que permeiam a escola e o campo da Educação Ambiental e passamos a questionar as coisas que nos inquietavam, opondo resistência aos discursos que cristalizam verdades pedagógicas e ambientais.

Quando adentramos no segundo capítulo, **“Educação Ambiental, infância e escola: possibilidades de encontros e devires”** exercitamos nosso pensamento entrelaçando Educação Ambiental, infância e escola e apresentamos o marco teórico e as bases epistemológicas da pesquisa. Ao dividir esse capítulo em duas seções, tentávamos compreender de que formas os eixos de experiências filosóficas poderiam instigar outras formas de ser, pensar e viver a escola.

Na seção “Encontros com a infância e a instituição escolar” partimos da perspectiva de “práticas educativas menores” (GALLO, 2002). Ali, consegui perceber enquanto professora e pesquisadora, que as práticas que vinha desenvolvendo com as crianças coadunavam com a aposta do autor citado acima. Assim, fui me sentindo tocada pela filosofia e motivada a seguir trilhando esse incerto e imprevisível caminho.

Na segunda seção, intitulada “Pequenas educações ambientais que atravessam o campo da Educação Ambiental”, mapeamos artigos científicos que assumiam os estudos pós-críticos e tinham bases epistemológicas, metodológicas e discursivas envolvendo o campo da Educação Ambiental. Ao apostar nas três Ecologias (GUATTARI, 2001), aprendemos que existe a possibilidade de produção de pequenos processos de criação; linhas de fuga que nos apresentam outras maneiras de viver. Partindo de um devir ecosófico, potencializamos as diferentes formas de pensar sobre o campo da Educação Ambiental no espaço escolar. Produzimos novas singularidades e pequenas educações ambientais, junto às crianças.

Ao longo do terceiro capítulo, intitulado **“O início de alguns fins, os fins de alguns inícios: possibilidades outras para a escola, a partir de experiências filosóficas”** nos debruçamos nos estudos sobre experiência (LARROSA, 2021) e já na primeira seção, chamada “Uma experiência aqui, outra acolá: alguma experiência nos atravessa no cotidiano escolar?” relacionamos infâncias, escola e experiência. Esse cruzamento potencializou nossos olhares enquanto pesquisadoras acerca da sutileza necessária para perceber quando uma experiência nos toca, nos atravessa, nos transforma! Cada pessoa envolvida na pesquisa viveu uma experiência diferente e deixou (ou não) ser atravessada por ela.

Ao adentrar na segunda seção, “Tempos de pandemia e escolas fechadas: conhecendo a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eva Mann e a turma de Nível IF”, apresentamos às leitoras e aos leitores a escola que nos acolheu para a realização da pesquisa e a turma de crianças que tornou possível caminhar em busca do imprevisível, do inusitado, na busca por outras educações ambientais menores. Ainda nessa seção discorreremos brevemente sobre os sentimentos envolvidos na realização da pesquisa durante o período de pandemia Covid-19 e o quanto foi desafiador iniciar uma pesquisa de forma remota e dar continuidade a ela de forma híbrida. Nessa caminhada inusitada, aprendemos novas formas de nos relacionar com as crianças, com suas famílias e com a escola, criamos outras possibilidades para fortalecer os vínculos e enfatizamos o valor inestimável da escola e das professoras e professores que nela habitam.

E eis que chegamos ao quarto capítulo, onde realizamos o primeiro eixo de experiências filosóficas com as crianças da turma Nível IF. Intitulado **“Escola como espaço de criação, inventividade e potentes exercícios de pensamento no encontro com experiências filosóficas”**, este capítulo narra o início de uma linda amizade entre o personagem Amigo, a professora regente e as crianças. Nele, exploramos exercícios de pensamento e possibilidades inusitadas proporcionadas pelas experiências filosóficas, potencializando o espaço da escola.

Ao longo da seção “Experiências filosóficas: exercitando o pensamento e sentindo ‘coceirinha’ nas ideias” utilizamos como disparador do pensamento das crianças o livro de literatura infantil “O menino que colecionava lugares”

(JANER, 2016), e ele foi muito importante para exercitar o pensamento sobre o mundo e as nossas relações com o planeta. A junção da ecologia com a filosofia: a ecosofia (GUATTARI, 2001) também foi fundamental para pensarmos as nossas relações e o nosso modo de viver e habitar o mundo.

Ao longo da realização de nosso primeiro eixo de experiências filosóficas, aprendemos a ouvir atentamente as crianças e elas nos trouxeram seus olhares e seus sentimentos, mostrando que sim, elas se sentiam integrantes do mundo e experienciavam a escola de formas inusitadas e permeadas de afeto. Elas estabeleceram relações singulares com os espaços nos quais transitavam; em casa, no caminho até a escola, no cotidiano da sala de aula, nos mais variados espaços por onde elas circulavam. Nessas tramas, pensamos em como iam sendo constituídas formas de viver e ser no mundo, além das relações que as crianças iam delineando com o campo da Educação Ambiental no espaço escolar. E assim, fomos caminhando, dando passos em direção da criação de outros modos de relações com os lugares que habitamos, com as pessoas que encontramos, com o mundo onde vivemos.

Nosso quinto e último capítulo, intitulado **“Crianças, natureza, humano e não-humano: tramas e fissuras que emergem do pensamento inquieto”** nos levou a uma aventura para “sacudir o pensamento” na busca por inusitadas formas de enxergar o espaço do zoológico, além de estabelecer outras relações com esse lugar. Ao longo da seção “Rinocerontes não comem panquecas? Exercitando o pensamento sobre as nossas relações com o zoológico, a partir de experiências filosóficas”, pensamos sobre as relações que estabelecemos entre nós, com nossos familiares, com os animais e com o meio ambiente. A partir do fio condutor envolvendo os animais, percebemos o quanto o não-humano é aprisionado em uma natureza inventada que busca atender aos interesses humanos.

Ao realizar esse segundo eixo de experiências filosóficas, provocamos as crianças a pensar sobre as relações que vinham estabelecendo com o espaço do zoológico e aprendemos com elas a pensar em outras possibilidades envolvendo os habitats dos animais. Desviando da moralização da ideia de conscientização ambiental, aprendemos a pensar sobre as relações que as crianças estabeleciam com essa natureza. A turma de Nível IF nos apresentou possibilidades, vivências e experiências que nos levaram a

desconstrução dos papéis predeterminados do zoológico como local de entretenimento, diversão, lazer, educação e conservação.

A escrita deste trabalho finaliza-se nessas linhas, mas é grande o desejo de que ele siga exercitando o pensamento daquelas e daqueles que o encontrarem. Esperamos que o convite feito no início da dissertação para “transitar pelos tortuosos caminhos que encontramos” tenha sido acolhido pelas leitoras e os leitores e que, de alguma forma, tenham sido tocadas/os em algum momento de nosso caminho.

Não podemos deixar de destacar o quanto este trabalho ampliou os horizontes da pesquisadora. Ao levar seus estudos para dentro da educação básica, fortaleceu-se o desejo de dar continuidade nos estudos no campo da filosofia caminhando em parceria da escola. Nossa aposta na filosofia, nas infâncias, na escola e nas pequenas educações ambientais seguirá “plantando sementinhas” no pensamento de quem acredita nas possibilidades que essa parceria traz.

Para finalizar, tomamos a liberdade para convidar as leitoras e os leitores para “Ver o que está faltando no que há, para ver o que está escondido pelo que se vê” (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 188). E esperamos ter contribuído de alguma forma com o exercício de pensamento que a escrita pode ter proporcionado para vocês.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. L. S. Educação das infâncias e crianças no Brasil: paradoxos e possibilidades em tempos pandemia. **Filos. e Educ.**, Campinas/ São Paulo, v.12, n.3, p. 1565-1577, set./dez. 2020.

BARROS, M. **Memórias inventadas**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Alfaguarda, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 9.795/1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 18 mar. 2021.

BRAVO, A. Desenjaular o animal humano. In: MACIEL, M. (org.). **Pensar/ escrever o animal**: ensaios de zoopoética e biopolítica. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011, p. 221 – 244.

BUJES, M. I.. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, A. F. O ensino de filosofia e discernimento no mundo contemporâneo: questões atuais. **Educação**. Santa Maria. v. 40, nº 1, p. 89 – 100, jan./abr. 2015.

CARVALHO, A. F. Por que a educação deveria parar na quarentena. **Jornal GGN**, 2020. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/por-que-a-educacao-deveria-parar-na-quarentena-por-alexandre-filordi/> Acesso em: 16 set. 2021.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. O. Foucault e a governamentalização democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, vol. 16, nº 1, p. 146- 160, 2020.

DANELON, M. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 217 – 240.

FAUSTO, Juliana. Contra quem se vingam os animais? Coleção Pandemia Crítica. São Paulo: N-1 Edições, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/73> Acesso em: 29 mar. 2022.

FERRARO, G. Filosofia e educação. In: KOHAN, W. O. (org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 213 – 222.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Aula do dia 17 de março de 1976).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Coleção Ditos e Escritos V. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política: ditos e escritos V**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FREITAS, A. S. Domesticação, zoopolítica e incorrigibilidade... ou o devir-besta da escola em Vigiar e Punir. In: CARVALHO, A. F.; GALLO, S. (org.). **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 71 – 106.

GADELHA, S. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores? In: GADELHA, S.; PULINO, L. (org.). **Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 59 – 68.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade** – 27 (2): 169 – 178, jul. / dez. 2002.

GALLO, S. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, A. F.; GALLO, S. (org.). **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 427 – 450.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, nº 66, p. 77 – 94, out./ dez. 2017.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma Filosofia da Educação. Educação. São Paulo: **Segmento**, n. 3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007, p. 16-25.

GALLO, S.; LIMONGELLI, R. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236978, 2020.

GARRÉ, B. Noções Foucaultianas para o campo da Educação Ambiental: tensionando verdades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - FURG v. 38, n. 1, p. 138-157, jan./abr. 2021.

GARRÉ, B; HENNING, P. Problematizando a produção de alguns discursos de Educação Ambiental na mídia impressa: análises foucaultianas. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - FURG ISSN 1517-1256, v. 27, jul./dez. 2011.

GARRÉ, B; VIEIRA, V.; HENNING, P. “Alerta global, fim do mundo, a vingança da natureza”: enunciações da revista veja em análise. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – ISSN 1517-1256, V. Especial, dez/2014.

GARRÉ, B; HENNING, P. Visibilidades e Enunciabilidades do Dispositivo da Educação Ambiental: A Revista *Veja* em Exame. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.8, n.2, p.53-74, junho 2015.

GARRÉ, B.; HENNING, P.; VIEIRA, V. O discurso da educação ambiental em artefatos culturais da atualidade. **Interacções**, Nº 44, p. 123-143, 2017.

GARRÉ, B; HENNING, P. Discurso da crise ambiental na mídia impressa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33 e138587, 2017.

GUIMARÃES, L. B. Notas sobre o dispositivo da sustentabilidade e a produção de sujeitos “verdes”. *In*: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. (org.). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Canoas: Ulbra, 2012. p. 219-232.

GUIMARÃES, L. B.; CODES, D. H. Imagem e educação ambiental: percursos de pesquisa. **Interacções**, Nº 31, 2014, p. 239-253.

GODOY, A. O modelo da natureza e a natureza do modelo. **São Paulo em Perspectiva**, 14 (4), 2000, p. 129 – 138.

GUATTARI, Félix **Que es laecosofia?** Textos presentados e agenciados por Stéphane Naudad., Buenos Aires: Cactus, 2015.

HENNING, L. M. A escola como necessidade: um problema contemporâneo. *In*: MENDONÇA, S.; GALLO, S. (org.). **A escola: problema filosófico**. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2020, p. 186 – 204.

HENNING, P. Provocações para este tempo... a Educação Ambiental nos atravessamentos midiáticos. In.: PREVE, A. M. H.; GUIMARÃES, L. B.; BARCELOS, V.; LOCATELLI, J. S. (org.) **Ecologias Inventivas**: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012. P. 241-253.

HENNING, P. Límites y Posibilidades de la Educación Ambiental. **Bajo Palabra**. 11Época, n.º 17, 2017, p.341-358.

HENNING, P. Resistir ao presente: tensionando heranças modernas para pensar a Educação Ambiental. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v.25, n. 3, 2019, p. 763-781.

HENNING, P. Verdades educacionais no Brasil e na Espanha: tensionamentos ambientais sob análise. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP. v.21 n.3, jul./set. 2019, p. 674-694.

HENNING, P.; SILVA, G Org). **Educação e filosofia**: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos [Recurso Eletrônico]. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2021.

HENNING; P. Educação ambiental: o silêncio como potência criadora. In: HENNING, P.; SILVA, G Org). **Educação e filosofia**: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos [Recurso Eletrônico]. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2021, p. 305 – 323.

HENNING, P.; GARRÉ, B. Discursos de docência nos Programas de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Ambiental no Brasil. **Interacções**, Nº 15, 2010, p. 55-67.

HENNING, P.; VIEIRA, V.; HENNING, C.; SCHLEE, R. Mobilizar o medo para disciplinar as práticas: uma análise dos modos de persuasão das campanhas ambientais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - E - ISSN 1517-1256, V. Especial, jan./jun. 2015.

HENNING, P.; GARRÉ, B.; VIEIRA, V. O discurso da educação ambiental em artefatos culturais da atualidade. **Interacções**, Nº 44, 2017, p. 123-143.

HENNING, P.; SILVA, G. Rastros da educação ambiental. O dissenso como potência criadora. In: HENNING, P.; MUTZ, A.; VIEIRA, V. (org.). **Educações ambientais possíveis**: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. Appris Editora, 2018, p. 151- 162.

JAMIESON, D. Contra zoológicos. In: GORDILHO, H.; SANTANA, L. (org.) **Revista Brasileira de Direito Animal**. Salvador, BA: Evolução, v. 3, n. 04, jan. – dez. 2008, p. 51 – 62.

KANT, I. (1724 – 1804). **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanela. 2ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, 2002. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-oconceito-devir-crianca> Acesso em: 20 jan. 2022.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. **Filosofia para crianças**. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, W. O. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, W. O. (org.) **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre educação e filosofia. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, W. O. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (orgs.) **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 59 – 74.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir criança. In: KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51 – 68.

KOHAN, W. O. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, W. O.; OLARIETA, B. F. (orgs.). **Em Caxias, a filosofia em-caixa?: a escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-49.

KOHAN, W. O. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? **Mnemosine Vol.16, nº1, 2020, p. 53-66**.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, 2020, p. 1-9.

KOHAN, W. O.; OLARIETA, B. F.; WOZNIAK, J. Repensando, com outras vozes, os sentidos de filosofar. In: KOHAN, W. O.; OLARIETA, B. F. (org.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 167 – 240.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A.. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. Seção temática: Infância, política e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020.

KOHAN, W. O.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Sobre a escola que defendemos. In: LARROSA, J. (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 161 – 175.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19. n.2, p. 04-27, jul./dez., 2011.

LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 19 – 30.

LIMA, G. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade** – Vol. VI nº. 2 jul./dez. 2003.

LIMA, P. Ser e ter: a produção de sentidos – por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola. In: LARROSA, J. (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 299 – 312.

LORIERI, M. A. Ser professor: cerceamentos paradigmáticos e armadilhas ideológicas. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (org.). **A escola**: uma questão pública. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2020, p. 67 – 84.

MAKNAMARA, M. O que faz um educador ambiental? In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa e VIEIRA, Virginia Tavares (org.). **Educações ambientais possíveis**: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. Belo Horizonte: Editora Appris, 2018, p. 163 – 178.

MARTINS, F. F. Encontrar escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, mai.-ago. 2017, p. 213 – 233.

MARQUES, I; TEIXEIRA, J; DIAS, R. É possível resistir? Experimentações com Michel Foucault e Félix Guattari. In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa e VIEIRA, Virginia Tavares (org.). **Educações ambientais possíveis**: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. Belo Horizonte: Editora Appris, 2018, p. 213 – 225.

MASSEY, D.; KEYNES, M. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **Geographiu**- ano. 6 - nu 12 – 2004, p. 7 – 23.

MUNHOZ, A.; MAZZARINO, J. Conhecer não é representar: reflexões sobre a representação na educação ambiental. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, nº 3, set./dez. 2013, p. 1005-1020.

MUTZ, A.; HENNING, P.; GARRÉ, B. A constituição do sujeito contemporâneo do consumo: um desafio para a educação ambiental. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 2, abr./jun. 2017, p. 546- 559.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo.** Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000.

NIETZSCHE, F. **Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é.** Porto Alegre: LP&M, 2008.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Editora: Companhia de Bolso, 2018.

NUNES, S. S. **A história da EMEI Professora Eva Mann: de Núcleo de Assistência Social à Escola de Educação Infantil.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso/ Pedagogia – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, 2017.

OLARIETA, B. F. Das coisas maravilhosas: o cuidado do tempo na prática do filosofar na escola. *In:* KOHAN, W. O.; OLARIETA, B. F. (org.). **A escola pública aposta no pensamento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 77 – 94.

OLIVEIRA, P. R. **Um mundo de histórias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAGNI, P. A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. *In:* GALLO, S.; MENDONÇA, S. (org.). **A escola: uma questão pública.** 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2020, p. 39 – 66.

PAGOTTO- EUZEBIO, M. S. A escola como problema filosófico. *In:* MENDONÇA, S.; GALLO, S. (orgs.). **A escola: problema filosófico.** São Paulo: Parábola, 2020, p. 38 – 50.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** Editora Brasiliense, 2017.

REIGOTA, M. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, maio/ago. 2012, p. 499-520.

RESENDE, H. A infância sob o olhar da pedagogia: traços da educação na Modernidade. *In:* RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 127 – 140.

REZENDE, F.; TRISTÃO, M. Fragmentos de pesquisa em educação: por uma democracia ecológica. *In:* HENNING, Paula; SILVA, Gisele (Org.) **Educação e filosofia: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos** [Recurso Eletrônico]. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2021, p. 286 – 304.

RIBEIRO, C. R. Escolas e problemas: uma política vitalista. *In:* GALLO, S.; MENDONÇA, S. **A escola: uma questão pública.** São Paulo: Parábola, 2020, p. 165 – 178.

RIO GRANDE, **Decreto nº 6915/1996**, de 05 de dezembro de 1996. Cria e denomina Escolas Municipais de Educação Infantil. Rio Grande, 1996. Disponível em: <http://leismunicipa.is/cfnrt> Acesso em: 08 set. 2021.

RODRIGUES, E. F. A construção de um espaço-moradia popular na cidade do Rio Grande: o bairro Parque Marinha. **Biblos**, Rio Grande, 14, 2002, p. 129-139.

SAMPAIO, S. Como criar uma paisagem em ruínas? Deslocamentos, desconstruções e a insistência de pensar a Educação Ambiental no Antropoceno. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 19-38, jan./abr. 2019.

SAMPAIO, S.; WORTMANN, M. L. Guardiões de um imenso estoque de carbono – Floresta Amazônica, populações tradicionais e o dispositivo da sustentabilidade. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 2, abr./jun. 2014, p. 71-90.

SANTOS, P. R. Meio ambiente, verdade e governamentalidade. *In*: GADELHA, S.; PULINO, L. (org.). **Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 79 – 88.

SEVERINO, A. J. Filosofia e escola: valiosa parceria. *In*: MENDONÇA, S.; GALLO, S. (org.). **A escola: problema filosófico**. São Paulo: Parábola, 2020, p. 29 – 37.

SCHLEE, R.; GONZÁLEZ, S.; VIEIRA, V. Um exercício crítico de formação docente através da arte e da filosofia. *In*: HENNING, Paula; SILVA, Gisele (Org.) **Educação e filosofia: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos [Recurso Eletrônico]**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2021, p. 268 – 285.

SILVA, G. R. **Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas: uma arte pedagógica na atualidade**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/ RS, 2019.

SILVA, L.; HENNING, P. A Educação Ambiental e sua produção científica: um olhar para as diferenças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, nº 3, jul./set. 2018, p. 978-991.

SILVA, G.; HENNING, P. Sujeito-infantil-escolarizado: relações de poder-saber no gerenciamento de uma população. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, nº 3, jul./ set., 2019, p. 973 – 991.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In*: LARROSA, J. (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 41 – 63.

SPAREMBERGER, R.; BERNARDES, I. Direitos animais: Zoológicos como prática colonial humana. **Revista Brasileira de Direito Animal**. Salvador, v. 15, n. 03, set. – dez. 2020, p. 14 – 30.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. *In*: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOREIRA, A. F. (org.). **Globalização e (des)igualdades**: desafios contemporâneos. Porto: Porto Editora, 2007. p.175-186.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**. Pelotas [34]:, set./dez., 2009, p. 83-94.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 49 – 56.

VEIGA-NETO, A. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n.1, jan./abr., 2020, p. 16-35.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educ. Tem. Digital**, Campinas, v. 12, n.1, jul./dez., 2010, p. 147-166.

VIEIRA, V.; HENNING, P. A crise ambiental em evidência: análise do discurso foucaultiano – modos de fazer pesquisa em educação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, nº 40, jul./dez. 2013, p. 209-220.

VITORINO, A. J. R. Escola e aceleração: aproximações e indagações. *In*: MENDONÇA, S.; GALLO, S. (orgs.). **A escola**: problema filosófico. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2020, p. 94 – 105.

LIVROS INFANTIS UTILIZADOS NAS EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS

JANER, J. **O menino que colecionava lugares**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2016.

KEMP, A. **Rinocerontes não comem panquecas**. Editora Paz e Terra, 2011.

ANEXO 1 TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DO NOME DA ESCOLA NA PESQUISA



Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - PPGEA
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP FURG
Email: cep@furg.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DO NOME DA ESCOLA NA PESQUISA

Autorizo a pesquisadora Paola Silveira de Oliveira, aluna do Mestrado em Educação Ambiental, do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande, a divulgar o nome da EMEI Professora Eva Mann em sua pesquisa intitulada "Educação Ambiental, infâncias e filosofia: uma provocação às mentes inquietas", que tem o objetivo de analisar como o exercício do pensamento pode ser provocado no encontro com crianças da Educação Infantil, acerca do mundo em que vivemos e das nossas relações com o planeta.

A referida pesquisa é orientada pelas professoras Dra. Paula Corrêa Henning e Dra. Gisela Ruiz Silva.

Direção da EMEI Professora Eva Mann

Rio Grande, 16 de novembro de 2021.

Esc. Mun. de Educação Infantil Eva Mann
Cnpj. de Criação e Denom. nº 6.915 Data: 05/12/96
Estr. de Alteração e Denom. nº 10.264 Data: 29/04/99

ANEXO 2 TERMO DE ANUÊNCIA AUTORIZANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE RIO GRANDE/RS



Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - PPGEA
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP FURG
Email: cep@furg.br

TERMO DE ANUÊNCIA AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Autorizo a pesquisadora Paola Silveira de Oliveira, aluna do Mestrado em Educação Ambiental, do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande, a realizar a pesquisa intitulada "**Educação Ambiental, infâncias e filosofia: uma provocação às mentes inquietas**", que tem o objetivo de analisar como o exercício do pensamento pode ser provocado no encontro com crianças da Educação Infantil, acerca do mundo em que vivemos e das nossas relações com o planeta.

Ademais, autorizo a produção de dados por meio de intervenções com os/as alunos/as que frequentam a turma de Nível IF na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eva Mann; local onde a pesquisadora é professora regente. A referida pesquisa é orientada pelas professoras Dra. Paula Corrêa Henning e Dra. Gisele Ruiz Silva.

Secretaria de Município da Educação – Rio Grande – RS

Henrique da Costa Bernardelli
Secretário de
Município da Educação
Matrícula: 15257 - SMEd

Rio Grande, 14 de dezembro de 2021.

ANEXO 3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



FURG
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - PPGEA
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: Educação Ambiental, Infâncias e Filosofia: uma provocação as mentes inquietas
 Pesquisadora Responsável: Prof Paola Silveira de Oliveira
 Telefone: (53) 991436217
 E-mail: oliv-paola@hotmail.com

Prezado/a familiar, estamos desenvolvendo a presente pesquisa intitulada “Educação Ambiental, Infâncias e Filosofia: uma provocação as mentes inquietas”, a qual objetiva analisar como o exercício do pensamento pode ser provocado no encontro com crianças da Educação Infantil, acerca do mundo em que vivemos e das nossas relações com o planeta. Para tanto gostaríamos de convidar teu (a) filho (a) para participar desse estudo.

Para realização dessa investigação teremos encontros semanais durante o horário de sala de aula, pois seu (a) filho (a) encontra-se matriculado e sob minha responsabilidade enquanto professora da Rede Municipal de ensino da cidade do Rio Grande/RS. O propósito será realizar experiências filosóficas com crianças da Educação Infantil, com a intenção de pensar sobre o campo da educação ambiental articulado a filosofia com crianças.

Para esses encontros, inicialmente utilizaremos plataformas on-line, devido as restrições de aglomeração pela COVID-19 em nosso país. Caso a situação da pandemia amenize em nosso município, iremos aderir aos encontros híbridos, com pequenos grupos de crianças que venham a frequentar o ambiente escolar por opção da família. Esses encontros serão gravados em áudio e não utilizaremos a imagem da criança. Ao longo dos encontros a coleta de dados será realizada a partir da gravação das vozes das crianças.

Os riscos da pesquisa envolvem outros modos de pensar a relação entre educação ambiental, infâncias e filosofia. Não identificamos outros riscos as crianças, mesmo que mínimos. De toda forma, o pesquisador garante assistência imediata, integral e gratuita (Resolução CNS N° 466 DE 2012, Art. 2, itens II.3, II.3.1). A filosofia com crianças poderá contribuir para expandir pensamentos infantis a respeito da nossa relação com o planeta. Nesse sentido, a pesquisa traz como benefício a contribuição as vivências escolares das crianças e ao trabalho docente desenvolvido; além de possibilitar novas formas de ser, estar e se relacionar com o mundo em que vivemos.

As pesquisadoras que desenvolverão a pesquisa estarão a todo momento assessorando o processo de desenvolvimento das experiências filosóficas. Nesse sentido, a possibilidade de haver algum desconforto por parte dos participantes será minimizada, pois as pesquisadoras atuarão auxiliando nessa situação. Além disso, elas garantirão assistência imediata, integral e gratuita aos participantes. Em caso de danos decorridos da pesquisa, o participante tem direito a indenização nos termos da Lei. (Resolução CNS N° 510 de 2016, art. 17, item VII).

Os participantes tem liberdade de não participar do estudo e/ou as famílias podem sentir-se a vontade para, a qualquer momento, retirar o consentimento e seu (a) filho (a) não fara mais parte da pesquisa; não sendo prejudicado de forma nenhuma. Não haverá nenhuma despesa ou compensações financeiras aos participantes e todos terão garantia de confidencialidade, privacidade e sigilo. Serão respeitados todos os aspectos éticos e legais de pesquisas que envolvem os seres humanos, garantindo o anonimato dos participantes. Também gostaríamos de solicitar o uso dos desenhos criados pelas crianças participantes.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (CEP-FURG) e a qualquer momento o familiar responsável pelo participante poderá entrar em contato com este comitê através do e-mail cep@furg.br ou pelo telefone: (53) 3237- 3013. O CEP/FURG é um comitê responsável pela

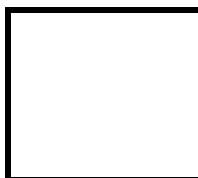
análise e aprovação ética das pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social.

Pelo presente consentimento informado, elaborado em duas vias ficando uma comigo (participante da pesquisa) e outra com a pesquisadora, declaro que fui esclarecido /a, de forma clara, detalhada e livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e benefícios da presente pesquisa.

Eu, _____, familiar responsável pelo (a) aluno (a) _____ autorizo sua participação na pesquisa.

Rio Grande, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do/a responsável pelo participante da pesquisa



Digital do responsável pelo participante

Paola Silveira de Oliveira
 Pesquisadora Responsável
 Mestranda em Educação Ambiental
 Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA
 Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Paula Corrêa Henning
 Professora orientadora
 Pesquisadora Responsável
 Professora Associada III da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
 Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA
 Universidade Federal do Rio Grande – FURG

ANEXO 4 TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



FURG
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - PPGA

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Paola Silveira de Oliveira e eu gostaria de convidar você para participar de uma pesquisa intitulada "Educação Ambiental, Infâncias e Filosofia: uma provocação às mentes inquietas", que tem o objetivo de analisar como o exercício do pensamento pode ser provocado no encontro com crianças da Educação Infantil, acerca do mundo em que vivemos e das nossas relações com o planeta. Você vai participar de nossos encontros conversando e eu vou usar um gravador para gravar nossas conversas. Seus pais ou responsáveis também serão informados sobre essa pesquisa e assinarão um documento consentindo sua participação. A filosofia com crianças poderá contribuir para expandir pensamentos infantis a respeito da nossa relação com o planeta. Nesse sentido, a pesquisa traz como benefício a contribuição para as suas vivências escolares e ao trabalho docente desenvolvido; além de possibilitar novas formas de ser, estar e se relacionar com o mundo em que vivemos. Os riscos da pesquisa envolvem outros modos de pensar a relação entre educação ambiental, infâncias e filosofia. Não identificamos outros riscos às crianças, mesmo que mínimos. De toda forma, o pesquisador garante assistência imediata, integral e gratuita. Assim como o participante tem direito a indenização por qualquer dano decorrido da pesquisa, nos termos da lei (Resolução CNS N° 310 de 2016, art. 17, item VII). Não haverá despesas e/ou compensações financeiras ao participante. Todas as informações serão usadas apenas nesta pesquisa e seu nome não será divulgado. Você não é obrigado(a) a participar e isso não trará nenhum prejuízo para você. Caso você queira desistir da sua participação, a qualquer momento você poderá ligar ou pedir para que seus pais ou responsáveis entrem em contato comigo (endereço: Walter Costa Bram, 799 B, Bairro Cassino/RS, e-mail: oliv-paola@hotmail.com, telefone: (51) 991436217) ou ainda pelo CEP-FURG (endereço: segundo andar do prédio das pró-reitorias, carreiros, avenida Itália, Km 8, bairro carreiros, Rio Grande/RS, e-mail: csp@furg.br, telefone: 3237.3011). O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social. Você receberá uma via deste termo e a outra ficará com o(a) pesquisador(a).

Você aceita participar?

Aceito participar desta pesquisa.

Assinatura do(a) participante. Data ___/___/___

Espaço para digital (se necessário)

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável. Data ___/___/___