



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO

SIMARA SANTOS SILVA

**ECOFORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO TERRITÓRIO DO BRINCAR:  
SABERES TECIDOS COM AS INFÂNCIAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS/ES**

VITÓRIA/ES  
2023



SIMARA SANTOS SILVA

**ECOFORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO TERRITÓRIO DO BRINCAR:  
SABERES TECIDOS COM AS INFÂNCIAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar.

**Orientador:** Soler Gonzalez

VITÓRIA/ES

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Silva, Simara Santos, 1988-

S586e Ecoformação de Professoras no território do brincar: saberes tecidos com as infâncias de uma escola de educação infantil no município de Domingos Martins/ES. / Simara Santos Silva. 2023.

238 f. : il.

Orientador: Soler Gonzalez.

Coorientadores: Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, Patrícia Raquel Baroni.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Infantil. 2. Professores de Educação Infantil. 3. Educação Ambiental. 4. Imaginar e criar na Educação Infantil. 5. Formação de Professores. Educação Infantil em movimento. 6. Investigação Narrativa (método de pesquisa). I. Gonzalez, Soler. II. Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues. III. Baroni, Patrícia Raquel. IV. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. V. Título.

CDU: 37

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da centésima trigésima quarta defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **SIMARA SANTOS SILVA**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **15h00min** do dia **quatro de julho do ano dois mil e vinte e três**. O presidente da Banca, SOLER GONZALEZ, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES e PATRÍCIA RAQUEL BARONI. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“ECOFORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO TERRITÓRIO DO BRINCAR: SABERES TECIDOS COM AS INFÂNCIAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS/ES”**. Terminada a apresentação da aluna, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. O presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 04 de julho de 2023.

---

**Prof. Dr. Soler Gonzalez**  
Orientador

---

**Profa. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes**  
Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

---

**Profa. Dra. Patrícia Raquel Baroni**  
Membro Externo (PPGE/UFRJ)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por

SOLER GONZALEZ - SIAPE 2086070

Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 05/07/2023 às 08:50

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/742399?tipoArquivo=O>



Uma vida infantil é uma vida que começa tudo de novo ou que pensa que sempre é tempo para começar. Uma vida infantil é uma vida que vê um sinal de vida na inquietação e na mudança e um sinal de morte na quietude e na falta de mudança. Por isso, a infância não indica uma quantidade de tempo vivido, mas uma forma de se relacionar com a vida no tempo a qualquer idade. (KOHAN)

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação é um sonho realizado com o apoio de várias pessoas que caminharam comigo acreditando que os sonhos nos impulsionam a re-existir esperando.

Dedico este trabalho às crianças da escola de Educação Infantil, campo desta pesquisa. Com elas, temos a oportunidade de territorializar imaginando mundos que ultrapassam o tempo *Chronos* marcado pelas batidas do relógio.

Às professoras, educadoras e demais participantes da comunidade escolar que acreditaram e tornaram possível os encontros ecoformativos, as narrativas e as oficinas. Certamente sem os nossos movimentos de tecer com o outro para seguirmos re-existindo, a escrita desta dissertação não teria sido possível.

A Deus pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Agradeço por todas as oportunidades que me foram concedidas, por me permitir errar, aprender e crescer, por seu infinito amor que não me possibilitou desistir.

À minha família, em especial à minha mãe pelas inúmeras renúncias em sua vida, as quais serviram de exemplo para eu seguir adiante. Gratidão, mãe, por me ensinar a re-existir e a realizar com amor tudo que me propus a fazer. Às minhas irmãs, Patrícia e Simone, que formam verdadeiramente as raízes mais intensas de parte do que sou.

Ao meu amor-amigo Assis, parceiro que esteve ao meu lado todos os dias apoiando as minhas escolhas, me acolhendo enquanto os ventos sopravam em sentido contrário. Agradeço as renúncias em todas as vezes em que percorreu quatro exaustivas horas de estradas congelantes para me levar às aulas do mestrado profissional na Ufes. Por tudo que já vivemos juntos e por tudo o que ainda iremos viver, desejo amorosamente ser teu porto seguro. Gratidão por me presentear a cada dia com seu sorriso e por me fazer feliz.



Às minhas gatas de estimação, Arya e Nala, por regularmente me fazerem companhia nos momentos de escrita da dissertação, por me darem amor incondicional e infinitas alegrias em todos os momentos.

Ao meu querido e solidário orientador, Prof. Dr. Soler Gonzalez, o qual admiro pela sabedoria, gentileza e competência. Obrigada por me apresentar a uma Educação Ambiental para além de uma visão simplista. Gratidão pelo reencontro, por me acolher no mestrado profissional e por acreditar no meu potencial. Eu não chegaria até aqui sem o seu apoio!

À Profa. Dra. Andreia Ramos Teixeira agradeço a amizade e por contribuir para o meu despertar enquanto mulher negra, por meio de diálogos, conversas, encontros e leituras potentes. Gratidão pela sua delicadeza, pela sua resistência e pelo reencontro.

Às professoras Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e Patrícia Raquel Baroni pelas reflexões, sugestões e importantes contribuições em relação à qualificação desta dissertação, bem como por aceitarem participar da banca de defesa.

Ao Programa de Mestrado Profissional da Ufes e a todos/as professores/as pelo empenho e dedicação para que nossas pesquisas existam e sejam potência para a transformação da educação. Ainda agradeço aos amigos/as do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), especialmente à turma 5 “Esperança Garcia”, pelos momentos compartilhados, pelas inquietantes discussões, leituras, sorrisos, cafés e afetos.

Aos ecoamigos do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticos/CNPq e ao Projeto de Extensão Narradores da Maré pelos encontros, leituras, reflexões e diálogos sobre nossas pesquisas, que tanto nos encorajam a tecer outras ecologias, a praticarmos uma Educação Ambiental amorosa, política, ética e revolucionária. Minha gratidão por fazer parte dessa potente trajetória com vocês.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral realizar e problematizar práticas pedagógicas ecoformativas nos cotidianos de uma escola de Educação Infantil do município de Domingos Martins/ES, tecendo redes educativas com os/as participantes que habitam esta instituição de ensino. São objetivos específicos: a) realizar com docentes práticas pedagógicas que dialoguem com a perspectiva ecologista de educação nos *espaçostempos* de formação, compondo imagens e narrativas nos cotidianos escolares da educação infantil; b) possibilitar a criação colaborativa e dialógica de práticas pedagógicas brincantes e ecologistas nos *espaçostempos* da educação infantil; c) criar um produto educacional que constituirá um álbum de fotografias composto por fotos, narrativas, memórias e afetos das crianças, das docentes, da pesquisadora e demais participantes. Neste estudo, dialogamos com aproximações metodológicas da pesquisa cartográfica, das pesquisas narrativas e dos estudos com os cotidianos escolares. Para acompanhar os processos, realizamos a pesquisa documental acerca da educação e da educação ambiental no contexto do município de Domingos Martins/ES, constituindo com as participantes da pesquisa redes de conversações, fotografias e oficinas pedagógicas ecologistas com as docentes e discentes. Nossos pressupostos teóricos dialogam com a perspectiva freireana de educação em que não é possível limitar o ensino à transferência de conteúdos, nem separarmos a leitura da palavra e a leitura do mundo da compreensão política da realidade, da pesquisa e do curiosoar que se encontra imbricado com o ser infância. Criamos um álbum que foi o produto educacional da pesquisa, buscando tecer diálogos que se tornam lugar de resgate das memórias, lugar de histórias sem fim, sempre aberto a outras fotografias, narrativas, memórias e afetos do Centro de Educação Infantil. Com este estudo foi possível que as participantes da pesquisa vivenciassem práticas pedagógicas brincantes, dialógicas, solidárias e ecologistas, que caminham em direção ao respeito à condição biofílica dos seres humanos e ao direito das crianças enquanto seres entrelaçados com o ambiente natural.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Ambiental. Ecoformação de professoras. Pesquisa narrativa. Estudos com os cotidianos.

## ABSTRACT

The present study aims to carry out and problematize ecoformative pedagogical practices in the daily life of a Preschool in the municipality of Domingos Martins, ES, weaving educational networks with the participants who inhabit this educational institution. The specific objectives are: a) to engage teachers in pedagogical practices that dialogue with the ecological perspective of education in the space-time of training, composing images and narratives in the daily life of early childhood education; b) to enable the collaborative and dialogical creation of playful and ecological pedagogical practices in the space-time of early childhood education; c) to create an educational product that will constitute a photo album composed of photographs, narratives, memories, and affections of the children, teachers, researcher, and other participants. In this study, we engage with methodological approaches of cartographic research, narrative research, and studies on daily school life. To accompany the processes, we conducted documentary research on education and environmental education in the context of Domingos Martins, ES, establishing networks of conversations, photographs, and ecological pedagogical workshops with teachers and students. Our theoretical assumptions align with the Freirean perspective of education, where teaching cannot be limited to the transfer of content, and where the reading of words and the reading of the world are inseparable from the political understanding of reality, research, and the curiosity that is intertwined with childhood. We created an album as the educational product of the research, seeking to establish dialogues that become a place for rescuing memories, a place of never-ending stories, always open to other photographs, narratives, memories, and affections from the Preschool. Through this study, it was possible for the research participants to experience playful, dialogical, supportive, and ecological pedagogical practices that aim to respect the biophilic condition of human beings and the rights of children as beings intertwined with the natural environment.

**Keywords:** Preschool. Environmental Education. Ecoformation of teachers. Narrative research. Studies on daily life.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças brincando com pinhas nos ambientes externos à escola .....	20
Figura 2 – Grupo de crianças observando um besouro no pátio da escola .....	30
Figura 3 – Encontro coletivo e ecoformativo tecido com professoras e educadoras.	32
Figura 4 – Encontro ecobrancante e solidário no sítio de uma família da comunidade escolar.....	35
Figura 5 – Crianças conhecendo e participando de outros cotidianos na comunidade .....	35
Figura 6 – Capa do livro Imaginamundos /Desenho: Desdomesticar a imaginação .	37
Figura 7 – Eu e minhas irmãs em cima da árvore do abacateiro .....	45
Figura 8 – Estagiando na Biblioteca Central da Ufes .....	51
Figura 9 – Estagiando no Centro de Educação Infantil – CRIARTE.....	51
Figura 10 – Fotografia do bairro da escola de ensino fundamental onde fui estagiária .....	52
Figura 11 – Pesquisa com as amigas de graduação na escola de ensino fundamental onde fui estagiária .....	53
Figura 12 – Planejamento com professoras na escola onde fui estagiária .....	54
Figura 13 – Minha formatura da graduação em pedagogia na Ufes .....	55
Figura 14 – Um encontro do curso de LIBRAS na Ufes .....	55
Figura 15 – Aula com crianças da Educação Infantil em Venda Nova do Imigrante..	57
Figura 16 – Diálogo com crianças da Educação Infantil em Venda Nova do Imigrante .....	57
Figura 17 – Brincadeiras com crianças da Educação Infantil em Venda Nova do Imigrante .....	58
Figura 18 – Tradicional Festa da Polenta na cidade de Venda Nova do Imigrante ...	59
Figura 19 – Grupo de mulheres produzindo pães na Festa da Polenta .....	60
Figura 20 – Ingresso na pós-graduação lato sensu no IFES de VNI.....	61
Figura 21 – Reunião com a Secretaria de Educação de Afonso Cláudio, via Google Meet .....	63
Figura 22 – Minicurso III Ecologias insubmissas .....	64
Figura 23 – Mapa do município de Domingos Martins/ES .....	67
Figura 24 – Parque Estadual Pedra Azul .....	68
Figura 25 – Pórtico da cidade de Domingos Martins/ES .....	69

Figura 26 – Trilhas em meio a vegetação de Domingos Martins/ES .....	70
Figura 27 – Banda de músicas tradicionais da cultura alemã na cidade .....	71
Figura 28 – Rua da comunidade onde está localizada a escola de Educação Infantil .....	75
Figura 29 – Matéria de jornal sobre as condições precárias de funcionamento da antiga escola de Educação Infantil.....	77
Figura 30 – Crianças plantando flores no estacionamento da escola .....	80
Figura 31 – Encontro de professoras dialogando e tecendo práticas ecoformativas	81
Figura 32 – Crianças da Educação Infantil regando as flores no pátio externo da escola .....	85
Figura 33 – Síntese das Aprendizagens da Base Nacional Curricular (BNCC).....	89
Figura 34 – Modelo de Pauta de planejamento semanal .....	91
Figura 35 – Crianças em casa, realizando atividades pedagógicas de modo remoto .....	95
Figura 36 – Decretos e orientações normativas para a realização das atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil.....	96
Figura 37 – Entrada da comunidade que dá acesso à escola de Educação Infantil .	97
Figura 38 – Música “Sobre Pressão” de Gilberto Gil e Chico Buarque .....	98
Figura 39 – Imagens das Diretrizes e orientações pedagógicas para o ensino presencial e remoto .....	100
Figura 40 – Encontro de Professoras e educadoras na escola para início das aulas presenciais e híbridas.....	102
Figura 41 – Imagem das obras paralisadas em frente à escola de Educação Infantil .....	104
Figura 42 – Sinalizações nos espaços físicos da escola em tempos de pandemia	107
Figura 43 – Caixa confeccionada para compartilhar ideias, pensamentos e sugestões .....	111
Figura 44 – Diálogo da equipe de saúde com professoras e crianças no retorno...	112
Figura 45 – Narrativas das crianças em roda de conversa sobre o vírus Coronavírus e protocolos de segurança na escola.....	113
Figura 46 – Narrativas das crianças em roda de conversa sobre o vírus Coronavírus e protocolos de segurança na escola.....	114
Figura 47 – Narrativas das crianças em roda de conversa sobre o vírus Coronavírus e protocolos de segurança na escola.....	115

Figura 48 – Apresentação teatral com narrativas acerca da pandemia do Coronavírus, realizada pelas crianças, professoras e educadoras .....	116
Figura 49 – Desfile de crianças, professoras e educadoras vestidas de personagens animados e usando máscaras, devido a pandemia de coronavírus .....	116
Figura 50 – Desfile de crianças, professoras e educadoras vestidas de personagens animados e usando máscaras, devido a pandemia de coronavírus .....	117
Figura 51 – Desfile de crianças, professoras e educadoras vestidas de personagens animados e usando máscaras, devido a pandemia de coronavírus .....	118
Figura 52 – Desfile de crianças, professoras e educadoras vestidas de personagens animados e usando máscaras, devido à pandemia de coronavírus .....	119
Figura 53 – Fotografia do segundo encontro ecoformativo .....	120
Figura 54 – Obra de arte <i>A Persistência da Memória</i> , de Salvador Dalí (1931).....	122
Figura 55 – Encontro coletivo e dialógico com as famílias da comunidade escolar	123
Figura 56 – Organizações e trocas coletivas por meio do grupo de WhatsApp .....	124
Figura 57 – Terceiro encontro ecoformativo com professoras e educadoras .....	125
Figura 58 – Adubação da terra para plantio, no quintal de Seu Crisântemo .....	127
Figura 59 – Preparação da terra e de algumas mudas com a ajuda de Seu Crisântemo e de seus netos .....	128
Figura 60 – Preparação da terra sendo cuidada por Seu Crisântemo .....	128
Figura 61 – Encontros solidários e criativos com as turmas da Educação Infantil para falar sobre as flores .....	129
Figura 62 – Crianças convidando outras turmas para participar da Oficina .....	130
Figura 63 – Crianças observando as mudas de flores nas varandas da escola .....	134
Figura 64 – Crianças, regando as mudas de flores.....	135
Figura 65 – Crianças separando as mudas de flores e observando o crescimento delas .....	137
Figura 66 – Crianças e professora conversando e observando o crescimento das flores .....	138
Figura 67 – Crianças plantando sementes de flores .....	140
Figura 68 – Criança desenhando as flores do estacionamento da escola .....	140
Figura 69 – Crianças regando a muda de árvore da Uvaia .....	141
Figura 70 – Flores nascendo dentro das caixas. Produções realizadas nos movimentos da Oficina “Flores por toda parte” .....	142

Figura 71 – Flores nascendo nos muros da escola. Produções realizadas nos movimentos da Oficina “Flores por toda parte” .....	142
Figura 72 – Flores no banheiro da escola. Produções realizadas nos movimentos da Oficina “Flores por toda parte” .....	143
Figura 73 – Muda de Uvaia, plantada no pátio da escola. Produções realizadas nos movimentos da Oficina “Flores por toda parte” .....	143
Figura 74 – Sapo na porta da sala .....	145
Figura 75 – Perereca no gramado da escola .....	146
Figura 76 – Plano de ação com o tema “Eu vi um sapo!”.....	147
Figura 77 – Perereca subindo pelo encanamento do vaso sanitário .....	148
Figura 78 – Crianças observando o sapo no pátio da escola.....	148
Figura 79 – Crianças observando o sapo no pátio da escola.....	149
Figura 80 – Crianças observando aranha que apareceu na sala de aula .....	150
Figura 81 – Crianças observando o formigueiro no pátio da escola.....	150
Figura 82 – Crianças observando a minhoca que apareceu na caixa de areia .....	151
Figura 83 – A roda da história que se faz e se desfaz.....	152
Figura 84 – Narrativas de crianças e professora na roda da história .....	153
Figura 85 – Narrativas de crianças e professora na roda da história .....	154
Figura 86 – Oficina de leitura com a atividade “Qual é a cor da minha pele?” .....	156
Figura 87 – Criança identificando a cor de sua pele na Oficina de leitura com a atividade “Qual é a cor da minha pele?” .....	156
Figura 88 – Oficina de leitura com crianças contando suas histórias, invenções e imaginações .....	158
Figura 89 – Oficina de leitura, professoras e educadoras prestigiando as crianças como protagonistas de suas histórias, invenções e imaginações .....	159
Figura 90 – Oficina de leitura com professoras e educadoras participando de apresentação teatral.....	159
Figura 91 – Mural confeccionado com a participação das crianças, professoras e educadoras.....	160
Figura 92 – Oficina de leitura com crianças conversando sobre suas fotografias nos murais da escola .....	161
Figura 93 – Oficina de leitura com as crianças sobre temas literários que trazem a representatividade de crianças negras.....	162

Figura 94 – Oficina de leitura com crianças escrevendo e compartilhando suas histórias, sonhos e imaginações.....	163
Figura 95 – Oficina de leitura com crianças contando suas histórias, invenções e imaginações .....	164
Figura 96 – Crianças, professoras e educadoras andarilhando pelas ruas da comunidade.....	166
Figura 97 – Criança brincando no pula-pula do quintal de uma vizinha da escola..	167
Figura 98 – Crianças brincando nos balanços do quintal de uma vizinha da escola .....	167
Figura 99 – Criança brincando no pula-pula do quintal de uma vizinha da escola..	168
Figura 100 – Crianças e professora conhecendo a vegetação local e tomando banho de sol no entorno da escola .....	169
Figura 101 – Crianças e professoras conhecendo a vegetação local e visitando a estufa de suculentas na comunidade .....	170
Figura 102 – Crianças e professoras visitando os ambientes de trabalho de uma família de produtores da comunidade.....	170
Figura 103 – Crianças e professoras visitando os ambientes de trabalho de uma família de produtores da comunidade.....	171
Figura 104 – Crianças fazendo piquenique na propriedade de uma família da comunidade escolar .....	171
Figura 105 – Crianças andarilhando e conversando na rua da comunidade .....	172
Figura 106 – Crianças regando as mudas de flores no pátio da escola.....	181
Figura 107 – Muda da árvore Uvaia sendo plantada por uma educadora.....	183
Figura 108 – Jardim suspenso e horta construída pelos participantes da escola e da comunidade.....	184
Figura 109 – Horta sendo construída em frente à escola, pelos moradores da comunidade.....	185
Figura 110 – Encontros ecoformativos com professoras e educadoras na escola..	186
Figura 111 – Encontros solidários para celebrar a vida de professoras e educadoras na escola.....	187
Figura 112 – Narrativas de professoras e educadoras no cotidiano vivido da escola .....	188
Figura 113 – Encontros solidários para celebrar a vida de professoras e educadoras na escola.....	189



Figura 114 – Narrativas de professoras e educadoras no cotidiano vivido da escola .....	189
Figura 115 – Narrativas de professoras e educadoras no cotidiano vivido da escola .....	190
Figura 116 – Encontros solidários para celebrar a vida de professoras e educadoras na escola .....	190
Figura 117 – Narrativas de professoras e educadoras no cotidiano vivido da escola .....	191
Figura 118 – Poema Vozes-Mulheres, de Conceição Evaristo (2017) .....	192
Figura 119 – Produção de biscoitos apresentada para as crianças .....	193
Figura 120 – Produção de biscoitos apresentada para as crianças .....	194
Figura 121 – Crianças brincando na área externa em frente à escola .....	195
Figura 122 – Diversos materiais disponibilizados para as crianças confeccionarem seus brinquedos e brincadeiras.....	196
Figura 123 – Crianças confeccionando seus brinquedos e brincadeiras .....	196
Figura 124 – Crianças confeccionando seus brinquedos e brincadeiras .....	197
Figura 125 – Crianças confeccionando seus brinquedos e brincadeiras .....	198
Figura 126 – Crianças, educadoras e professoras dançando e brincando .....	199
Figura 127 – Crianças brincando de corrida do saco .....	199
Figura 128 – Crianças brincando de pique-pega no pátio da escola.....	200
Figura 129 – Crianças imaginando e criando suas brincadeiras embaixo da mesa	200
Figura 130 – Brincadeira do ovo na colher realizada pelas crianças .....	201
Figura 131 – Letra da canção <i>A roda do ônibus</i> .....	201
Figura 132 – Passeio de ônibus com as crianças da creche e da pré-escola .....	202
Figura 133 – Crianças, professoras e educadoras passeando de ônibus .....	203
Figura 134 – Crianças conhecendo animais em um sítio próximo à comunidade...	204
Figura 135 – Letra da canção “Bola de meia, bola de gude” .....	205
Figura 136 – Crianças brincando em um sítio próximo à comunidade .....	206
Figura 137 – Letra da canção “Bola de meia, bola de gude” .....	206
Figura 138 – Criança subindo em árvore .....	207
Figura 139 – Criança subindo em rampa de cordas.....	208
Figura 140 – Crianças observando a estufa de suculentas próxima à escola.....	208
Figura 141 – Crianças, professoras e educadoras visitando a estufa de suculentas próxima à escola .....	209

Figura 142 – Crianças observando a produção de morangos na estufa .....	209
Figura 143 – Passeio e banho de sol com as crianças nas ruas da comunidade ...	210
Figura 144 – Crianças observando um gafanhoto no pátio da escola.....	211
Figura 145 – Sapo no pátio da escola.....	212
Figura 146 – Crianças observando um sapo no pátio da escola.....	212
Figura 147 – Criança observando os movimentos de uma borboleta no pátio da escola .....	213
Figura 148 – Crianças observando um sapo no gramado do pátio da escola.....	213
Figura 149 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura.	214
Figura 150 – Crianças identificando a cor da pele em uma atividade na Oficina de leitura.....	215
Figura 151 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura	215
Figura 152 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura	216
Figura 153 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura	216
Figura 154 – Criança identificando a cor da pele em uma atividade na Oficina de leitura .....	217
Figura 155 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura	217
Figura 156 – Crianças desenhando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura .....	218
Figura 157 – Árvore do pinheiro em frente à escola.....	218
Figura 158 – Crianças desenhando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura .....	219
Figura 159 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura	219
Figura 160 – Carta escrita e desenhada por uma criança na Oficina de leitura .....	220
Figura 161 – Crianças escolhendo livros para ler, em uma roda de leitura no gramado da escola .....	220
Figura 162 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura	221
Figura 163 – Crianças escrevendo suas histórias para pôr na árvore denominada “Pé de imaginação” .....	221
Figura 164 – Crianças pintando a árvore denominada “Pé de imaginação” .....	222
Figura 165 – Crianças pendurando suas histórias e imaginações na árvore “Pé de imaginação” .....	222
Figura 166 – Crianças representando a capa do livro “Um mundinho para todos”, após roda de conversa sobre a leitura .....	223

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>CARTAS SOBRE AS ANDARILHAGENS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA QUE OUSA <i>ESPERANÇAR</i>.....</b>	<b>39</b>
2.1	(DES)CAMINHOS ENTRE MUROS, TRAMAS, ARAÇÁS E ABACATEIROS DE MINHA INFÂNCIA.....	40
2.2	DAS PEDRAS QUE SEGUEM ROLANDO AOS SONHOS E ANDARILHAGENS NO MESTRADO PROFISSIONAL .....	46
2.3	SER DOCENTE E O CONTÍNUO DESLOCAMENTO TERRITORIAL/MENTAL DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA.....	56
2.4	O CONFINAMENTO DA VIDA E NOSSOS MODOS DE RESISTIR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 .....	61
<b>3</b>	<b>SABERES, CONTRASTES E AS IMPLICAÇÕES DO RACISMO AMBIENTAL NOS TERRITÓRIOS DA REGIÃO DE DOMINGOS MARTINS/ES.....</b>	<b>65</b>
<b>4</b>	<b>IDEIAS PARA INICIAR COM FLORES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ECOFORMATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>80</b>
4.1	SABERES E MOVIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	81
4.2	OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BNCC E OS MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS DA PESQUISA NARRATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA .....	89
<b>5</b>	<b>ENCONTROS ECOFORMATIVOS TECIDOS COM PROFESSORAS E EDUCADORAS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>109</b>
<b>6</b>	<b>REDESENHAR OS CAMINHOS DE CONHECER COM A FORÇA CURIOSA E PERGUNTADORA DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>133</b>
6.1	TERRITORIALIZAR COM AS CRIANÇAS PARA ALÉM DOS AMBIENTES DA CRECHE E PRÉ-ESCOLA .....	163
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SEM FIM.....</b>	<b>172</b>
<b>8</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>178</b>
8.1	“ÁLBUM SEM FIM: FOTOGRAFIAS, NARRATIVAS, OFICINAS E OUTRAS FORMAS DE RE-EXISTIR REVELADAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOMINGOS MARTINS” .....	178
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>224</b>
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA .....	228

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu das alegres (mas opressoras) recordações que carrego de minha infância, da minha trajetória pessoal e profissional que se constitui com a participação de cada ser com quem partilho minha caminhada, sob a orientação do Prof. Dr. Soler Gonzalez, doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), professor permanente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGME/Ufes), líder do Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas/CNPq, nas linhas de pesquisas Pesquisa com Formação de Professores e Educação Ambiental e Educação para as Relações Étnico-Raciais, e Coordenador do projeto de ensino e extensão Narradores da Maré.

Nesse contexto, recorreremos a leituras do nosso grupo de pesquisa: *Educação Ambiental autopoiética em redes de conversações na vida cotidiana* (GONZALEZ; RAMOS, 2014); *Educação ambiental autopoiética com as práticas do bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas* (GONZALEZ, 2013); *Mulheres no Congo do Espírito Santo: Práticas de re-existência ecologista com os cotidianos escolares* (RAMOS, 2018); *Educação ambiental nas redes educativas do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas* (GONZALEZ; RAMOS, 2021); *Geografia das cores: práticas pedagógicas libertárias e ecologistas em educação nos cotidianos escolares* (SILVEIRA, 2019); *Geografia dos afetos: cartas, cartões postais, diário de campo e caderno de uma pesquisadora* (RAMOS, 2021); *Cartografias e narrativas das educações ambientais e ecologias insubmissas nos cotidianos das mulheres na bacia do rio formate, Viana (ES)* (SANTOS, 2020); *Entre fios, nós e educações ambientais: narrativas ecologistas das mulheres de Cariacica/ES* (RIBEIRO, 2021); *Educações ambientais com os usos de drones e artefatos tecnoculturais na reserva de desenvolvimento sustentável dos manguezais de Cariacica e nos cotidianos escolares* (FARIA, 2021); *Dos encantos às problemáticas ecológicas de Guarapari: reflexões e saberes nos cotidianos escolares a partir de imagensnarrativas* (FERNANDES, 2022); *Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental* (GAMA, 2022). Todas essas leituras dialogam com as perspectivas ecologistas de educação, com os processos pedagógicos ecoformativos no campo da Educação Infantil, nas relações e

conversas com os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares e com/nos encontros de orientação.

Desse modo, esta pesquisa se aproxima especialmente dos trabalhos e publicações do Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas, assim como das narrativas ficcionais (REIGOTA, 2010), tecendo bons encontros no caminhar com a pesquisa.

Este tema se justifica pelo fato de propiciar aos docentes e às crianças vivenciarem práticas pedagógicas ecológicas e solidárias nos *espaçostempos*<sup>1</sup> dos cotidianos escolares de uma escola de educação infantil, reconhecendo nas crianças o direito ao convívio com o ambiente natural, como protagonistas do brincar, possibilitando também que as participantes praticantes da pesquisa experienciem outros olhares, sensibilidades e experiências com os seres vivos, o planeta e o universo, criando conexões biófilas, respeitando assim as crianças em seus direitos e seu desenvolvimento pleno (TIRIBA, 2021).

Um bosque, um pasto, uma beira de rio ou uma pracinha... o acesso das crianças a qualquer um desses espaços exige da educadora disposição, disponibilidade, desejo de viver outras realidades, vontade de desemparedar. Isso tem relação com os significados, as emoções que desperta na própria educadora, a proximidade do mundo natural. Algumas, espontaneamente se aproximam dele, outras não (TIRIBA, 2021, p. 115).

Figura 1 – Crianças brincando com pinhas nos ambientes externos à escola

---

<sup>1</sup> A necessidade de escrever junto os termos *espaçostempos* e *conhecimentossignificações*, dentre outras escritas, se justifica pelo fato de compreendermos que as pesquisas de Nilda Alves se encontram dentro da corrente nomeada “pesquisas *nosdoscom* os cotidianos”, entendendo que, ao criarmos conhecimentos, criamos também significações que explicam por que surgiram, que valor têm e por que se opõem a outros termos. Apoiados no pensamento de Alves (2003), utilizamos tais termos unidos por acreditarmos que são indissociáveis, que existem múltiplos espaços e múltiplos tempos, em que estes não podem ser pensados separadamente.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Caminha comigo a ideia de que há uma relação entre o ambiente natural e as necessidades e desejos das crianças em estarem conectadas a ele. Primeiro na minha infância em uma casa inacabada com um delicioso quintal, onde os abacateiros eram os mais emocionantes lugares para uma escalada; o aroma da árvore do araçá era o caminho para um banquete; e a terra molhada, um convite para a imaginação, para o brincar. Depois, como professora da Educação Infantil, em que compartilho as experiências de infância que tanto me conectam com um ambiente, em contato com o sol, com a terra, com as árvores e com a água. Como professora atuante na sociedade, entendo que o pertencimento e a conexão entre seres humanos e o planeta foram se perdendo à medida em que os processos de produção nas sociedades ocidentais foram se expandindo.

Fomos nos divorciando das outras formas de vida, da ancestralidade dos nossos povos, do cuidado de si e das interações e afetos com os outros e as outras. Junto ao desenvolvimento das sociedades capitalistas, habituamo-nos também a um modo estranho e descontrolado de consumir tudo o que contém vida até a sua extinção, e

como anuncia o pensador e intelectual indígena Ailton Krenak (2020, p. 10), “[...] estamos a tal ponto dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra”. E acrescenta:

Muitos povos, de diferentes matrizes culturais, têm a compreensão de que nós e a Terra somos uma mesma entidade, respiramos e sonhamos com ela. Alguns atribuem a esse organismo as mesmas suscetibilidades do nosso corpo: dizem que esse organismo está com febre. Faz sentido: nós não somos constituídos de dois terços de água e depois vem o material sólido, nossos ossos, músculos, a carcaça? Somos microcosmos do organismo Terra, só precisamos nos lembrar disso (KRENAK, 2020, p. 38).

A Figura 1 retrata um bom encontro com o vento, com a terra, com o que é natural; encontros que ultrapassam os muros da escola, que possibilitam às crianças estarem em contato com o universo natural do qual fazem parte. O respeito ao direito ao meio ambiente, como descreve Tiriba (2021), está fundado no respeito à condição biofílica dos seres humanos, entendendo a biofilia como uma atração inata dos seres humanos pelo ambiente natural, porque há em nós uma tendência a nos identificarmos com o que é vivo, não sendo possível entender as pessoas desconectadas dos ambientes onde há vida.

A biofilia é uma espécie de “laço humano com tudo que é vivo” (ROSA, 2014, p. 114), uma tendência a aproximar-se, uma atração inata dos seres humanos pela natureza, a união com o mundo natural e seus seres. Trata-se de um senso de pertencimento expresso por movimentos de aproximação, especialmente dos seres humanos quando se encontram em ambientes naturais (TIRIBA, 2021, p. 193).

Nesse caminho, esta pesquisa, intitulada *Ecoformação de professoras no território do brincar: saberes tecidos com as infâncias de uma escola de educação infantil no município de Domingos Martins/ES*, traz a ecoformação como espaços acolhedores de formação que se tece na relação com os ambientes, com os seres vivos e não vivos, formação que possibilita um olhar ecossistêmico em direção a uma educação que contempla os saberes dos/as educandos/as e das infâncias que constituem o território de uma escola de Educação Infantil no município de Domingos Martins/ES.

Isso posto, esta pesquisa teve como **objetivo geral** realizar e **problematizar** práticas pedagógicas ecoformativas com professoras, crianças e educadoras nos

*espaçostempos* dos cotidianos escolares, possibilitando a criação de ambientes brincantes, dialógicos, coletivos, solidários e ecológicos com os *praticantespensantes* de uma escola de Educação Infantil localizada no município de Domingos Martins/ES.

Desse modo, os **objetivos específicos** consistem: em **realizar**, com professoras e educadoras, práticas pedagógicas que dialoguem com a perspectiva ecologista de educação nos *espaçostempos* de formação com os usos de imagens, fotografias, narrativas e oficinas nos cotidianos escolares da Educação Infantil; em **possibilitar** a criação e a realização colaborativa e dialógica de práticas pedagógicas brincantes e ecologistas tecidas com as participantes nos *espaçostempos* dos cotidianos escolares; e em **criar** como produto educacional um álbum de fotografias a partir de oficinas, narrativas, memórias e afetos das crianças, professoras, educadoras e demais participantes dos cotidianos escolares.

Nesse cenário, pretende-se um álbum com potencial de revelar os *saberesfazeres* que são tecidos de modo solidário, brincante e ecológico com as participantes, buscando registrar e tornar as fotografias, imagens e narrativas um lugar de resistência e resgate das memórias e histórias, um lugar sem fim para que outras fotografias, imagens, narrativas, memórias e afetos aconteçam nesse Centro Municipal de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, ao desejar tecer Educações Ambientais, Ecoformação de professoras, Pesquisa narrativa e os Estudos com os cotidianos, buscamos infinitos caminhos de conhecer ao mergulhar nos cotidianos dessa escola, sentindo, ouvindo, tecendo narrativas e práticas ecoformativas, andarilhando com os participantes e territorializando com as infâncias. E pensando na escolha desta escrita com o outro, apresentaremos a seguir as inspirações teóricas e metodológicas que constituem esta pesquisa.

Os processos nesta caminhada se aproximam dos **aportes metodológicos** da pesquisa cartográfica com as contribuições de Passos, Kastrup e Escóssia (2020), que pensam a cartografia não meramente como um método a ser aplicado, mas para



ser experimentado no campo pesquisado como práticas de construção coletiva que se realiza com os outros e outras nas tecituras dos cotidianos.

Na condição de pesquisadora, a cartografia me permite “[...] habitar um território existencial” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 15), onde o pesquisador, o território da pesquisa e seus participantes transformam e são transformados ao intervir e a transformar a realidade em que vivem (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020). Assim, “[...] o acompanhamento de percursos, a implicação em processos de produção e a conexão de redes ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 10) constituíram os caminhos desta pesquisa nos cotidianos de uma escola de educação infantil.

Quanto aos **aportes teóricos e metodológicos**, esta pesquisa traz como inspiração as pesquisas com os cotidianos escolares (ALVES, 2003), com as aproximações das pesquisas cartográficas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) e as pesquisas narrativas (REIGOTA, 1999), desejando problematizar a nossa condição ontológica de sermos seres biófilos nos *espaçotempos* da educação infantil e o direito ao convívio com os ambientes naturais, compreendendo as crianças como seres de cultura, seres orgânicos, emocionais, corporais, que “[...] subvertem as regras que as impedem de afundar os pés e as mãos no barro, adentrar as poças de água, molhar o corpo na chuva” (TIRIBA, 2021, p. 41).

Diferentemente da forma com que as ciências clássicas compreendem o modo de criar conhecimentos, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos buscam fazer um movimento contrário daquele que por muito tempo nos ensinou a pensar e a fazer ciência negando os conhecimentos cotidianos e os modos como são criados. As pesquisas nos/dos/com os cotidianos compreendem os processos individuais e coletivos, os diferentes modos como os conhecimentos são constituídos nos cotidianos, buscando superar:

[...] a cegueira que em nós instalara a formação recebida; a ideia de separar sujeito de objeto; a ideia de que trabalhávamos com objetos e não com processos; os movimentos que generalizam, abstraem, sintetizam, globalizam. Em resumo: trabalhar com a dúvida em permanência, a incerteza sempre presente e nossos tantos limites,

aprendendo a olhar nos olhos dos outros para descobrir nossos pontos cegos [...] (ALVES, 2003, p. 2).

Os estudos de Nilda Alves (2003) apontam que é por meio dos diálogos com os *praticantespensantes* dos cotidianos e suas narrativas coletivas e individuais que pesquisadores e pesquisadoras conseguirão entender os cotidianos escolares para além daquilo que se busca ver, podendo:

[...] mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2003, p. 5).

Dessa forma, a pesquisa com os cotidianos nos possibilita mergulhar nos *espaçostempos* dos cotidianos escolares da Educação Infantil e tecer junto com os *praticantespensantes* do campo pesquisado relações cotidianas que se conectam com as vontades do corpo e com o que o alegra e o liberta das lógicas de organização e normatização capitalista, as quais aprisionam por meio de práticas pedagógicas de controle. Almejamos com os encontros ecoformativos, movimentos e práticas que caminhem contra o que limita as escutas dos desejos infantis, que limita o nascimento de bons encontros com interações afetivas, ecológicas, curiosas, políticas e transformadoras.

Para tanto, apostamos em uma educação problematizadora contrária ao modelo de educação bancária imposta por uma sociedade dominante de interesses opressores. Paulo Freire (1987), patrono da educação brasileira, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, nos impulsiona a entender que nesse sistema a visão bancária anula o poder de criação dos/as educandos/as, minimizando a criticidade dos sujeitos, pois a concepção de uma educação bancária:

[...] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 37).

À medida em que a concepção bancária prevalece, as práticas de educadores/as e educandos/as não transformam, não criam e tornam os sujeitos depósitos de conteúdos desconexos, pois “[...] fora da práxis, os [seres humanos] não podem ser” (FREIRE, 1987, p. 38). As práticas pedagógicas libertárias só são possíveis na busca permanente e inquieta, na invenção e reinvenção que fazemos nos cotidianos e com os outros e as outras.

Trazendo distinta contribuição para o trabalho, apostamos na pesquisa cartográfica, que se difere dos métodos tradicionais de pesquisa, pois não se realiza por meio de regras ou objetivos estabelecidos previamente. Contudo, consiste em um método para ser experimentado, assumido como atitude nas vivências dos cotidianos. Sem perder o rigor de método, “[...] a precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 11). Buscamos por meio desses processos caminhar pelas pistas que nos possibilitam conhecer e fazer; pesquisar e intervir; e mergulhar na experiência de transformar para conhecer aqueles que nas realidades da vida tecem suas histórias.

Com os estudos do professor pesquisador Marcos Reigota (1999), a pesquisa com as narrativas nos leva a mergulhar nas diversas histórias, culturas, conflitos, confidências e relações que emergem no campo do estudo, tornando-nos, assim, pesquisadores/as e testemunhos das vivências concretas e complexas com os sujeitos, em que “[...] as informações obtidas são consequências de observações e encontros eventuais, não sistematizados ou das relações sociais e afetivas cotidianas” (REIGOTA, 1999, p. 73).

Apresentaremos os encontros teóricos e metodológicos com os cotidianos escolares (ALVES, 2013), com a pesquisa cartográfica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009), com a pesquisa narrativa (REIGOTA, 1999), com Paulo Freire (2015), que da sombra de sua mangueira ao seu exílio nos conduz ao saber, exigindo que lutemos em favor de nosso direito de decidir, de optar e de romper para reinventar o mundo, e com as “escrevivências” de Conceição Evaristo (2020), pelas quais fortalecemos os coletivos de irmandade entre nós, cujas escritas marcam nosso lugar de fala, nosso lugar no mundo enquanto mulheres negras e oriundas das classes populares.

Para abordar a Educação Ambiental e a Educação Infantil, buscamos dialogar com os estudos da professora Lea Tiriba, tendo como apoio seus artigos acadêmicos e o livro *Educação infantil como direito e alegria* (TIRIBA, 2021). São inspirações teóricas que caminham com a pesquisa, pois Tiriba (2021) compartilha um diálogo comprometido em buscar concepções e práticas que religuem os seres humanos, caminhando contra o emparedamento das creches e pré-escolas, propondo, ao invés disso, um aprendizado que questione a centralidade das professoras nos processos pedagógicos, sugerindo relações transversais em que seja possível reinventar os tempos, os espaços e as rotinas da Educação Infantil.

Esse diálogo se estende na fala de Ailton Krenak (2020), no livro *A vida não é útil*, ao defender o direito à existência não só da vida, mas principalmente da terra como organismo vivo, bem como das vidas quilombolas, indígenas e tantas outras marginalizadas pelo sistema global capitalista. Em sua narrativa, Ailton Krenak (2020) lembra que temos nos orientado por uma ideia de exclusão que deixa de fora uma maioria, ao passo que uma minoria detém poder e riqueza e age como pragas devorando a terra e suas formas de vida. Nessa narrativa, Ailton Krenak (2020, p. 13) nos convida a “parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”.

Suspender o céu é ampliar os horizontes de todos, não só dos humanos. Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para proverem tudo que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho (KRENAK, 2020, p. 25).

Como perspectiva teórica metodológica da pedagogia freireana, recorreremos, como obra fundamental a esta pesquisa, ao livro *Pedagogia da Autonomia*. Freire (2016) tem essa força de causar em nós esses sentimentos que ora nos motivam a continuar a caminhada, transformando e sendo transformados, ora nos faz questionar:

[...] Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e

crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? [...] (FREIRE, 2016, p. 38).

Novamente nos fortalece mostrando que os dizeres “que fazer? A realidade é assim mesmo!” é um discurso repetitivo e fatalista que só tende a contribuir para o silenciamento, para a negação dos direitos daqueles que vivem às margens. Essa fala, “é assim mesmo”, vem como discurso universal dos poderosos para minar nossa força revolucionária.

Com a obra *Paulo Freire: um menino de 100 anos*, do pesquisador Walter Kohan (2021), dialogamos sobre aspectos filosóficos e as infâncias da vida menina de Paulo Freire. A obra traz potentes reflexões, permitindo-nos uma discussão sobre o lugar e a legitimidade da fala que geralmente é concebida e conquistada pelos sujeitos somente ao se tornarem adultos. E nos provoca a pensar mais do que nunca em uma pedagogia que alimente as crianças com o gosto de perguntar, que permita às crianças uma vida curiosa, uma pedagogia que se inspire na potência de uma vida infantil.

Recorremos aos estudos do professor Marcos Reigota, que nos aproximam das perspectivas ecologistas. Para tanto, buscamos o livro *Ecologistas* (1999) e o artigo: *A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens* (2010).

Com o livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, do pensador e líder indígena Ailton Krenak (2019), aprendemos a dialogar com nossa própria história e a questionar a forma como estamos imersos em uma sociedade capitalista que nos permite cada vez menos experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, cantar, de modo que essa ausência de vida tem nos tornado intolerantes em relação àqueles que ainda são capazes de experimentar a beleza, o prazer de estar vivo.

Esse movimento se entrelaça com a pesquisa de Tiriba (2021), que aposta nas escolhas das crianças, pois elas manifestam insistentemente desejos de interagir “[...] em espaços abertos, com a terra, com a areia, com a água, com os animais, como também com as pessoas que lhes oferecem sorrisos, narrativas, experiências musicais, plásticas, contato corporal” (TIRIBA, 2021, p. 197).

A retomada de relações estreitas nos leva à proposição de reintegração ao universo do qual somos parte através de um movimento de desemparedamento. Este movimento precisa ser realizado, não apenas por consideração às demais espécies, pela necessidade de preservá-las, mas também pela necessidade de preservação da própria espécie humana. A interação com a natureza é um direito humano (TIRIBA, 2021, p. 194-195).

Nosso sistema nos condiciona a imaginar e a viver sem alegria, sem sonhos, sempre a caminho do fim do mundo. Dessa forma, Ailton Krenak (2019) nos convida a adiar o fim do mundo, propondo resgatar nossas camadas de sentir, escutar, cheirar, inspirar, a sermos menos humanos civilizados, no sentido de nos libertar de tantos controles, de nos entendermos nos reconectando com a nossa terra.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (KRENAK, 2019, p. 7).

Buscamos as contribuições de Guattari e Rolnik (1996, p. 127) sobre a questão da micropolítica, entendida pelo autor e autora como formações do desejo no campo social que diz respeito ao encontro das diferenças sociais, que chamaram de “molar” e “molecular”. Ao descrever tais noções, Guattari e Rolnik (1996) não pretendem trazer as diferenças e significados dos termos, pelo contrário, tentam “[...] cruzar essa oposição com uma outra, a que existe entre micro e macro. O molecular, como processo, pode nascer no macro. O molar pode se instaurar no micro” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 128).

Pensar o território da Educação Infantil como campo da pesquisa é entender que as questões micropolíticas e macropolíticas estão presentes nas práticas pedagógicas, nos movimentos que se pretendem e nas existências e resistências que emergem, entendendo que “[...] não implica uma valoração na qual o molecular seria o bom e o

molar, o mau. Os problemas se colocam sempre e, ao mesmo tempo, nos dois níveis” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 133). Contudo:

[...] devemos tomar cuidado para não cair no raciocínio clássico que consiste em dizer: “bom, então, vamos primeiro resolver o problema do poder das elites capitalísticas, e só depois a gente trata dos problemas do desejo, pois há prioridades”. As máquinas controladas pelo capitalismo (através das revoluções robóticas, informáticas e telemáticas) tendem a transformar radicalmente as relações de força, a marginalizar, cada vez mais, setores consideráveis de população – ramos da produção, regiões e até países inteiros (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 142).

Assim, com a pesquisa em torno de uma educação menor (GALLO, 2013), buscamos pensar e fazer Educação Infantil por caminhos distintos do que foi constituído historicamente como modelo de reprodução, fundamentado em um conhecimento científico maior.

Figura 2 – Grupo de crianças observando um besouro no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

A Figura 2 revela os infinitos caminhos de conhecer, mostrando-nos que o conhecimento não se limita a fronteiras disciplinares. É nesse sentido que o professor pesquisador e filósofo Silvio Gallo (2013) nos mostra que a marca de uma ciência menor está em não se estabelecer como modelo padrão, mas de constituir suas formas e seus saberes. “[...] Ela está mais para inventar problemas do que para produzir soluções, atitude mais afeita a uma ciência maior” (GALLO, 2013, p. 8). Uma

concepção de conhecimento rizomática que busca respeitar os múltiplos conhecimentos. “[...] Não há pontos definitivos de chegada, uma educação rizomática é uma educação que se estrutura em rede, que não se limita às fronteiras disciplinares!” (TIRIBA, 2021, p. 231).

Desse modo, pensamos nas pesquisas com os cotidianos escolares, recorrendo à professora e pesquisadora Nilda Alves (2003, 2020), que nos inspira a *verouvirsentirpensar* os cotidianos escolares e os processos pedagógicos e curriculares como condição para novos *conhecimentossignificações* que formam, ao mesmo tempo, educandos/as e educadores/as, pois tais concepções se aproximam do campo da pesquisa, revelando sons, imagens, aromas e narrativas que permeiam nossas vivências nos cotidianos da Educação Infantil.

Buscamos problematizar e cartografar as redes de *conhecimentossignificações* tecidas nos movimentos realizados com as professoras e educadoras a partir de oficinas pedagógicas com perspectivas ecologistas de educação nos cotidianos escolares, compreendendo a ecoformação como espaços acolhedores, próximos ao meio natural existente nas realidades da escola, capaz de exercitar nos sujeitos: “[...] o convívio saudável consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com o meio (ecoformação)” (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2018, p. 20). A ecoformação, segundo Torres (2008), é entendida como formação que se constrói na relação com o ambiente, com os seres vivos, com a matéria e com os elementos, formação que possibilita um olhar interativo e ecossistêmico em direção a uma educação que contempla o educando como ser social e natural (TORRES, 2008).

Com as autoras Zwierewicz, Simão e Silva (2018), buscamos compartilhar ações ecoformativas compreendidas como formação que se tece na relação com os ambientes, com os seres vivos e não vivos, formação que possibilita um olhar ecossistêmico em direção a uma educação que contempla educando/a, educador/a como ser social e natural, que se constituem em ambientes que “[...] evocam o equilíbrio, a reflexão e o autoconhecimento [...]” (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2018, p. 20). Formação esta que acontece em ambientes acolhedores, visando constituir ações brincantes, dialógicas, solidárias e ecológicas “[...] que caminhem em direção



ao respeito à vida, ao direito das crianças enquanto seres da natureza” (TIRIBA, 2021, p. 192).

Figura 3 – Encontro coletivo e ecoformativo tecido com professoras e educadoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

A Figura 3 retrata um dos encontros ecoformativos, em que professoras<sup>2</sup> e educadoras compartilham práticas coletivas e horizontais, saberes e descobertas em momentos solidários e de reflexão sobre o que está à disposição para o brincar e o que não está. Nessa caminhada, este estudo busca sustentação nas contribuições da professora e pesquisadora em educação ambiental Lea Tiriba (2021), que está comprometida com concepções e práticas que religuem os seres humanos as outras formas de vida, que caminham contra o *emparedamento* das creches e pré-escola (TIRIBA, 2021), emparedamento entendido como espaços e práticas que tentam limitar o tempo do

---

<sup>2</sup> As palavras escritas unicamente no gênero feminino, como em “professoras” e “educadoras”, serão descritas estrategicamente ao longo de todo o texto, assim como no título, a fim de um descentramento patriarcal da linguagem. De modo a explicitar que o campo desta pesquisa é predominantemente constituído por mulheres.

brincar, as práticas ecologistas e a liberdade de ser e se relacionar com o que é natural.

Propõe-se, assim, práticas pedagógicas que sugerem relações dialógicas, coletivas, solidárias e transversais em que seja possível reinventar os tempos, os espaços e as rotinas dos cotidianos escolares da Educação Infantil como condição para viver, “[...] com direito à alegria, com paixão pela beleza da vida” (TIRIBA, 2021, p. 13).

Criei a expressão “emparedar” para designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das Instituições de Educação Infantil (IEIs) – dormitório, refeitório, sala de vídeo, galpão –, e também para expressar a condição de emparedamento a que são submetidas (TIRIBA, 2021, p. 17).

Realizar este estudo nos *espaçotempos* da Educação Infantil, acreditando na força da infância, nos leva a um encontro com Paulo Freire por intermédio dos estudos realizados pelo professor e filósofo Walter Kohan (2021), que nos move a pensar nas aproximações possíveis entre filosofia e infância em uma perspectiva freireana e problematizar algumas questões que emergem no campo da Educação Infantil e da Educação Ambiental, como: Como *espaçotempos* de formação nos cotidianos da Educação Infantil possibilitam aos docentes realizarem práticas pedagógicas que dialoguem com as abordagens ecologistas de educação? Como os territórios e as práticas pedagógicas brincantes nos cotidianos escolares da educação infantil podem viabilizar redes de *conhecimentossignificações* ecologistas entre as crianças? Com o que brincam as crianças e com o que elas não brincam?

Nas tecituras de tais problematizações, convidamos o pesquisador e escritor Walter Kohan a compartilhar conosco seus saberes e experiências:

Muitas pessoas pensam que a filosofia é algo superior, próprio de pessoas muito sábias e idosas, e que a infância é, ao contrário, algo inferior, próprio de pessoas de pouca sabedoria e idade. Nós pensamos de maneira diferente. Acreditamos que existem muitas filosofias e muitas infâncias e que ambas são forças afirmativas e igualitárias que, quando se encontram, celebram o que têm em comum: perguntas, curiosidade, o amor de querer saber e pensar com outras e outros (KOHAN, 2021, p. 24).

A aposta em dialogar com o pensamento freireano e com as reflexões apresentadas por Walter Kohan (2021) nos permite pensar e recriar Paulo Freire para além da centralidade na Educação de Jovens e Adultos, dos movimentos sociais, da educação do campo, dentre outros espaços. Nossas inspirações buscam se aproximar da “[...] sua maneira de manter, entrados os anos, a infância dentro de si mesmo, com as características com que ele pensa a infância: curiosidade, inquietação, criatividade” (KOHAN, 2021, p. 43). Dedicado a estudar filosofias e infâncias, Kohan (2021) dialoga sobre a negligência da escuta e da fala das infâncias, lugar de fala e de legitimidade que geralmente é concebido e conquistado por esses sujeitos somente ao se tornarem adultos.

Essa inferiorização das infâncias e de suas falas acontece quando continuamos tratando a infância como lugar de ingenuidade e as crianças como incapazes de dizer o que pensam e sentem, e, ao deslegitimar as falas delas, negligenciamos também a escuta.

[...] realidades como a brasileira mostram que não são todas as crianças que têm condições de viver uma vida infantil, curiosa, perguntadora e que, de fato, muitas pessoas descobrem as perguntas e o perguntar sendo adultas e, com isso, experienciam a infância em uma idade não cronologicamente infantil (KOHAN, 2021, p. 46).

Assim, na contramão dos processos que reduzem e inferiorizam as infâncias, desejamos tecer com os/as participantes dos cotidianos escolares práticas que alegrem e revelam os desejos de nossos corpos adultos e infantis, corpos que, em meio a currículos prescritos e a rotinas fechadas, subvertem regras e encontram passagens nos pequenos cursos que os aproximam da água, da terra, das plantas, da vida de outras espécies e de tudo que os conecta com o mundo natural.

Figura 4 – Encontro ecobrancante e solidário no sítio de uma família da comunidade escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 5 – Crianças conhecendo e participando de outros cotidianos na comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Nos encontros ecoformativos, as narrativas das professoras e educadoras confirmam as resistências e a atração que elas sentem pelas interações, pelos espaços livres e coletivos e pelos momentos de solidários diálogos nos cotidianos da escola:

Professora Bromélia:<sup>3</sup> “Quando estávamos no ensino remoto eu senti falta da escola, aqui é o único lugar que eu tenho para conversar, encontrar outras mulheres, às vezes você chega em casa e não tem ninguém que queira te ouvir. Você chega em casa e diz: nossa hoje eu não estou muito bem, estou com dor de cabeça e o que você tem de resposta é: Mas eu também não estou bem não, trabalhei o dia todo estou cansado também”.

Professora Gerbera: “A verdade é que cada um quer saber do seu eu, porque o que você espera quando não está bem é que a pessoa diga: Tenho um remédio aqui! Quer uma massagem? Você quer contar o que aconteceu hoje? Mas não, a pessoa já começa a falar dela, do eu dela, a comparar quem sofre mais”.

Educadora Lírio: “Nem todo dia são flores, às vezes dá vontade de sair correndo, mas aqui a gente ainda tem alguns direitos, já estive em lugares piores”.

As Figuras 4 e 5 retratam um bom encontro, possível por meio de diálogos coletivos e solidários entre professoras, crianças, educadoras e uma das famílias da comunidade, que é moradora de um sítio nas proximidades da escola. Nas narrativas das professoras e educadoras, reconhecemos os cotidianos escolares como *espaçostempos* ecoformativos, onde emergem as relações criativas, as tensões, as diferenças e indiferenças, os desejos e os saberes tecidos por professoras e educadoras.

Continuando nos caminhos da pesquisa, encontramos a obra *Imaginamundos: Interfaces entre educação ambiental e imagens*, que se trata de uma coleção de artigos científicos de professores/as pesquisadores/as de diversas universidades que dialogam sobre os usos da imagem na atual sociedade. O trabalho teve o apoio da

---

<sup>3</sup> Buscando preservar a identidade dos/as participantes da pesquisa durante toda a escrita do texto, seus nomes foram substituídos por nomes de diferentes flores. Além disso, optamos por esta estratégia por compreendermos que dos encontros ecoformativos tecidos pelas participantes emergiram as oficinas ecológicas, brincantes e solidárias, como a oficina “Flores por toda parte”. Desse modo, a escolha dos nomes fictícios promoveu em nós um efeito de identidade e afeto pelas flores, uma vez que todos os/as participantes tiveram a oportunidade de construir novos sentidos acerca de seus nomes fictícios de flores.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), que possibilitou a formação continuada do professor/pesquisador Rafael Nogueira Costa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob supervisão do Prof. Dr. Robson Loureiro.

Desse modo, a obra apresentada vai de encontro ao período que estamos vivendo, cujas forças autoritárias e neoconservadoras se alinham fortemente às políticas neoliberais, que pretendem uniformizar e padronizar nosso imaginário. Nesse sentido, acreditamos que seja necessário “desdomesticar a imaginação”, ou seja, o ato de resistir aos dispositivos que visam colonizar, domesticar nossas capacidades de vir a ser. O desenho da capa do livro traz consigo uma biodiversidade em que as vidas se relacionam e nascem por todos os cantos, recusando-se a serem domesticadas.

Figura 6 – Capa do livro Imaginamundos /Desenho: Desdomesticar a imaginação



Fonte: Imaginamundos, 2020 (desenho de Priscilla Menezes).

O desenho da capa, segundo os autores, foi feito em nanquim sobre papel, de autoria da artista visual Priscilla Menezes, datado de abril de 2020, durante o período de

isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, no qual nossos corpos, mesmo em uma condição de isolamento, têm potencial imaginativo.

Essas reflexões, em diálogo com a obra *Imaginamundos: Interfaces entre educação ambiental e imagens*, nos remetem aos territórios e *espaçostempos* que as crianças têm ocupado e como esses “pequenos” corpos criam caminhos para continuarem imaginando no mundo e o mundo, e, dessa forma, resistindo aos mecanismos de poder que buscam domesticar e emparedar toda espécie de vida.

Diante dos movimentos de uma pesquisa comprometida com todas as formas de vida, com a saúde das crianças e com as relações cotidianas com as participantes da Educação Infantil, que tecem suas histórias nos cotidianos escolares, movemo-nos a problematizar e a compartilhar concepções pedagógicas comprometidas em se reconectar com o planeta, com o cosmos, com o direito à alegria, com boniteza, permeados por práticas pedagógicas, ecológicas, políticas, curiosas e dialógicas, como prática de liberdade.

Assim sendo, seguimos com a certeza de que, ao mergulhar no campo da pesquisa, vendo, ouvindo e sentindo, podemos tecer com as participantes dos cotidianos práticas pedagógicas que questionem este sistema de sociedade no qual vivemos, que se interessa pelo meio ambiente e seus seres na medida em que estes servem aos interesses de uma lógica de mercado capitalista, eurocêntrica e patriarcal.

## **2 CARTAS SOBRE AS ANDARILHAGENS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA QUE OUSA ESPERANÇAR**

Olá, leitor e leitora! Neste capítulo, apresento a vocês quatro cartas com os seguintes subtemas: (Des)caminhos entre muros, tramas, araçás e abacateiros de minha infância; Das pedras que seguem rolando aos sonhos e andarilhagens no mestrado profissional; Ser docente e o contínuo deslocamento territorial/mental de uma professora pesquisadora; O confinamento da vida e nossos modos de re-existir em tempos de pandemia da Covid-19. São elas: Carta à mamãe Edite; Carta acerca do curso das pedras que seguem rolando e tecem caminhos; Carta acerca da docência e o contínuo deslocamento territorial/mental de uma professora pesquisadora; Carta acerca do confinamento da vida e nossos modos de resistir em tempos de pandemia da Covid-19.

Ao escrever tais cartas, desejo registrar a forma mais íntima que encontrei de compartilhar as andarilhagens que foram me constituindo criança, mulher negra, professora e pesquisadora. A decisão de revelar histórias, imagens, narrativas, memórias e afetos por meio de cartas abertas aconteceu quando minha trajetória, sentimentos e experiências se embricaram com tantas outras trajetórias na caminhada, tornando-se força coletiva, política, ecologista, educadora e ética.

A necessidade de escrever *com e para* se fortaleceu ao encontrar na caminhada as tantas cartas que Paulo Freire escreveu e dedicou ao longo de sua vida. Assim, sou permanentemente inspirada e provocada a andarilhar e a escrever fazendo o exercício de “ler o mundo”, criticá-lo naquilo que ele tem de mais injusto, tendo como compromisso esperar com os coletivos e comunidades socialmente vulneráveis, afetadas pelas desigualdades sociais e pelo racismo, pois “[...] a luta pela esperança é uma luta permanente e se intensifica na medida em que se percebe que não é uma luta solitária” (FREIRE, 2015, p. 106).

Dessa forma, inicio escrevendo uma carta endereçada à minha estimada mãe. Hoje moramos a alguns quilômetros de distância, e a ideia de escrever esta carta vem do sentimento de poder marcar no tempo momentos que uma ligação telefônica ou



chamada de vídeo não são capazes de eternizar, como a saudade da casa de minha mãe e o desejo de passar horas em uma prosa falando e ouvindo sobre os caminhos que a vida nos levou a trilhar. Assim, busco nas cartas cartografar lugares, movimentos, mudanças, andanças, conversar sobre afetos, cores, cheiros, novos encontros, outros saberes. Cartas que revelam histórias e trajetórias de uma mulher negra, menina curiosa, professora e pesquisadora.

## 2.1 (DES)CAMINHOS ENTRE MUROS, TRAMAS, ARAÇÁS E ABACATEIROS DE MINHA INFÂNCIA

Venda Nova do Imigrante, 05 de fevereiro de 2022.

Oi, mãe, faz um tempo que não te vejo; a caminhada que estou trilhando acabou nos distanciando um pouco, e a saudade faz o coração apertar. Alguns momentos e vivências do dia a dia me fazem lembrar de nossas histórias, como tudo começou e como carrego em mim os seus saberes e valores, por isso decidi escrever esta carta para juntas recordarmos a nossa história e minha trajetória até aqui.

Você lembra, mãe, quando morávamos em um bairro no município de Cariacica-ES, em uma casa inacabada que tinha um grande quintal com árvores frutíferas ao fundo? Mãe, me lembro bem quando você nos acordava às cinco e meia da manhã para irmos para a creche e nos arrumava mesmo quando ainda estávamos sonolentas, depois preparava leite quente e pão para nosso café da manhã, me recordo que demorávamos a terminar de comer por causa do sono que persistia em ficar.

Pela estrada afora, íamos a caminho da creche, eu e minhas irmãs andávamos um pouco à sua frente para poder pular em um pé só e girar no balanço do vento, mas sempre sob seu olhar atento, né, mãe?! O momento mais esperado desse trajeto de todos os dias era o caminho da casa da bruxa (uma casinha de madeira, abandonada), em que, por essa estrada afora, gritávamos, sorríamos, batíamos na porta da bruxa e corríamos. Mas como num passe de mágica, a magia acabava no portão da creche,

pois você tinha pressa e precisava trabalhar. Assim como muitas mulheres, mães negras que vivem nas comunidades periféricas deste Brasil, me lembro que você trabalhou cuidando dos lares de outras pessoas durante quase toda a sua vida para garantir alimento, cuidado e o mínimo de educação às suas filhas. Nas grades do portão da creche nossas mãos se agarravam na esperança que ele pudesse abrir novamente.

Mãe, hoje entendo que o lugar de cuidar, educar e trabalhar o qual a senhora teve que assumir faz parte de um sistema patriarcal e machista que inferioriza mulheres negras e indígenas e historicamente atribuía unicamente a elas a função de servir, cuidar e educar. Dessa forma, por longos períodos na história da sociedade as creches, as quais eu e minhas irmãs frequentamos na infância, tinham como foco dar assistência às crianças cujas mães estavam trabalhando em fábricas, indústrias, lojas, cuidando dos lares e crianças de outras famílias. O atendimento nas creches era voltado para os aspectos do cuidar, alimentar e higienizar. Portanto, muitas vezes a rotina desses espaços reproduzia a lógica de controle e produtividade do trabalho do mundo industrial.

Me recordo que as funcionárias da creche ficavam distantes à espera do momento em que o choro das crianças cessasse. Éramos colocadas para dentro de uma pequena sala pouco iluminada e uma professora ficava sentada em uma cadeira enquanto as crianças ficavam deitadas em colchões; tínhamos que ficar de olhos fechados, pois quem abrisse os olhos ficava em um canto de castigo. No pátio externo, os brinquedos eram despejados no chão onde as crianças se atropelavam para pegar algum brinquedo que, muitas vezes, estavam quebrados ou sujos.

Sabe, mãe, tem um fato que nunca te contei porque sei que você ficaria muito triste naquele momento, mas agora escrevendo esta carta penso ser necessário que você saiba, pois essa é também uma forma de erguer nossas vozes e denunciar as histórias de dor, preconceito, discriminação racial e racismo que deixam marcas e traumas em tantas crianças dentro das creches e pré-escolas. Dia de sol, dia de correr, rolar, pular... assim eu brincava dando voltas pelo pátio da escola quando de repente senti meu braço sendo puxado, e uma voz bem alta disse: "Pode ir para o muro, de cara

para o sol". Me lembro bem dessa cena, fiquei imóvel, assustada e com medo, obedeci a ordem que foi dada sem saber por que aquilo estava acontecendo.

Mamãe, nesta caminhada da vida me tornei professora da Educação Infantil e hoje finalizo o Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Até chegar aqui muitas vivências e experiências eu tive, e elas contribuíram e continuam colaborando para que eu entenda o que aconteceu naquele dia, em que um alegre momento de corrida no pátio foi interrompido por um puxão de braço e o sol virou meu lugar de punição.

Eu entendi, mãe! Esse lugar chamado creche e pré-escola, onde passei parte da minha infância, por muito tempo foi pensado e construído para atender as demandas de um sistema capitalista que precisa de pessoas trabalhando por longas jornadas. Para isso, foi necessário que esse sistema mantivesse o controle das pessoas e dos meios de produção, para que nada fugisse à ordem ou interrompesse sua produção e lucros. Descobri que desde muito cedo nossos corpos negros são vítimas do racismo institucional e estrutural que se apresenta em um cenário de omissões, descomprometimento e negligências dentro das creches e pré-escolas. Dessa forma, mãe, este sistema machista, patriarcal e racista controla os setores da economia, da política, dos sistemas de saúde, de segurança, e segue tentando controlar e disciplinar também os corpos e mentes das pessoas desde a primeira infância nos cotidianos das creches e pré-escolas.

Na escola, tínhamos uma rotina para todos os momentos, os sons e os movimentos intensos dos corpos e objetos significavam uma ameaça às formas de controle, eram vistos pelas profissionais como sinônimo de desajustes, perigo, sujeira e desordens. Em síntese, se algo sai do controle nas creches, as famílias são convocadas, o que acaba acarretando punições tanto para as famílias, que precisam se ausentar de seus trabalhos, como para as profissionais da creche, que não conseguiram manter o controle e a ordem, pois tudo que foge à regra pode interromper o sistema de continuar produzindo.

Estar na creche desde muito cedo fez parte da minha trajetória, era uma necessidade básica para que minha mãe pudesse garantir o nosso sustento. Me lembro, mãe, que quando completei cinco anos de idade, você e meu pai se separaram. Nesse período você ficou mais cansada, começou a fazer hora extra no trabalho e a chegar mais tarde para nos buscar na creche. Ficou difícil conciliar tudo sozinha e, sem ter com quem contar, você precisou nos tirar da creche. Minha irmã mais velha tinha seis anos e foi designada a ficar responsável pelas irmãs mais novas. Com a nossa saída da creche, você passou a ir cedo para o trabalho, e nós passamos a ficar em casa, fato que me deixou muito feliz, pois agora não precisávamos mais acordar tão cedo e ir para a creche. A irmã primogênita era responsável pelos horários do banho e da alimentação, essas eram as orientações passadas.

Mãe, lembro da nossa casa inacabada, não tinha revestimento nas paredes, alguns cômodos e pisos por terminar, um grande quintal ao fundo com cinco abacateiros, um pé-de-araçá, muitos restos de obra e alguns tonéis que serviam como reservatório de água, pois a falta desta era constante, mesmo sendo sempre paga. A casa inacabada foi um espaço ideal para a nossa inventividade do brincar. “Depois do nascer do sol!” Esse era o novo horário de acordar para comer leite em pó com açúcar antes de o “Programa da Xuxa” começar; era preciso também preparar as roupas para dançar junto com a turma da “TV Colosso” e do “Castelo Rá-Tim-Bum”; o resto da manhã era no fundo do quintal, escolhendo folhas, sementes e terras para fazer a comida das bonecas. Os momentos de brincadeiras nas áreas externas de um quintal com árvores, terra, frutas, areia e água tornaram minha infância alegre; ter um ambiente livre para correr, pular e rolar realizando os desejos do corpo nos permitiu viver com alegria.

Nosso livre acesso à TV nos levava a um mundo ora fascinante ora frustrante. Em frente à TV, eu e minhas irmãs reproduzíamos personagens como a Xuxa, a Fada e a Bela. Essas personagens eram algumas das mais desejadas pelas meninas na minha infância, verdadeiros padrões de beleza e “felicidade” que inspiravam nosso imaginário, contudo inalcançáveis para meninas pobres e negras que jamais teriam suas imagens e belezas representadas e exaltadas por emissoras de TV, que sempre apresentou e fortaleceu o padrão de beleza eurocêntrico, como único e ideal.

Esse imaginário e o desejo de consumir os brinquedos e objetos que os programas televisivos direcionados para o público infantil apresentavam nos levavam a imitar os personagens, utilizando tecidos para representar os longos cabelos das princesas, e suas maquiagens para parecer as fadas, pois essas personagens tinham características padronizadas, cabelos longos (de preferência loiros), eram magras, altas, bem-maquiadas e bem-vestidas. Mãe, isso me fez lembrar de uma citação da pesquisadora e escritora Kiusam de Oliveira, uma mulher negra que teve a oportunidade de conhecer por meio da leitura ao ingressar no mestrado: “O racismo provoca a demolição das identidades negras logo na infância, afinal, não é fácil se afirmar negro diante grupos que tentam, violentamente nos deslegitimar, nos invisibilizando” (OLIVEIRA, 2020, p. 8), já que “[...] essas crianças – que não veem seus rostos, seus cabelos ou sua cor refletida com carinho em nenhum lugar do imaginário de um país que as nega e as rejeita” (MOORE, 2015, p. 6).

Programas que de modo algum apresentavam corpos negros, gordos, cabelos curtos ou crespos. A falta de representatividade dos corpos negros e diversos nesses programas denunciavam a imposição de um modelo eurocêntrico que determina o padrão de indivíduos aceitáveis na sociedade. Eu e minhas irmãs nos divertíamos ao nos fantasiar para parecer ao máximo com as personagens, mas ao mesmo tempo o sentimento de incompletude e solidão se tornava evidente ao não conseguirmos fazer as longas tranças das princesas em nossos cabelos crespos, ou não conseguir realizar a maquiagem que deixasse a pele no tom claro. É triste, mãe, mas muitos programas de televisão voltados para o público infantil fortalecem o racismo ao invisibilizar histórias e protagonismos de pessoas negras.

Mãe, me lembro que você sempre deixava a comida pronta antes de ir trabalhar para que não precisássemos mexer com fogo. Não entendíamos a hora do relógio cronológico, então relacionávamos a hora de almoçar com o soar da sirene de uma fábrica de biscoitos instalada aos arredores do bairro (ainda bem que a sirene sempre tocou, caso contrário não parávamos de brincar para almoçar). Assim, nossa rotina passou a ser bem diferente da creche: nos dias de sol intenso, tomávamos banho dentro dos reservatórios de água que quase não davam pé, brincávamos na areia dos

restos de obra, subíamos nos abacateiros e no maravilhoso pé-de-araçá que garantia deliciosos frutos.

Figura 7 – Eu e minhas irmãs em cima da árvore do abacateiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

A brincadeira só acabava poucos minutos antes de você chegar, mãe, momento em que a irmã primogênita alertava para o banho e organização da casa. Quando o sol estava se pondo, você estava chegando, até percebia os rastros das brincadeiras infinitas, mas o cansaço era muito e o tempo escasso para muitos sermões, era melhor dormir com todas bem juntinhas porque logo a noite cairia para a chegada de um novo dia.

O tempo passou, e me recordo que, aos sete anos de idade, eu e minhas irmãs brincávamos intensamente, contudo sentia que uma pressão sobre o tempo do brincar se aproximava; brincar começou a incomodar os familiares que diziam: “Já é hora de parar de brincar”, “Você já está grande” “Já está uma mocinha”. E um dia, ao chegar da escola, não encontrei meus brinquedos, tinham sido doados quase todos, pois teríamos que nos mudar e não daria para levar muitas coisas na mudança. Fiquei um

bom tempo muito triste, não foi fácil dar adeus ao pé-de-araçá que adoçava a boca com seus frutos deliciosos, não haveria mais o abacateiro para escalar, os tonéis de água para mergulhar e os brinquedos para com a terra brincar, pois no brincar encontrávamos uma forma de organizar o mundo paralelo ao mundo real. Sabe, mãe, a vida seguiu, a tristeza se desfez e pelo caminho novas histórias nasceram!

## 2.2 DAS PEDRAS QUE SEGUEM ROLANDO AOS SONHOS E ANDARILHAGENS NO MESTRADO PROFISSIONAL

Venda Nova do Imigrante, 15 de março de 2022.

### **Pedra, pau, espinho e grade**

*“No meio do caminho tinha uma pedra,”  
 Mas a ousada esperança  
 de quem marcha cordilheiras  
 triturando todas as pedras  
 da primeira à derradeira  
 de quem banha a vida toda  
 no unguento da coragem  
 e da luta cotidiana  
 faz do sumo beberagem  
 topa a pedra pesadelo  
 é ali que faz parada  
 para o salto e não o recuo  
 não estanca os seus sonhos  
 lá no fundo da memória,  
 pedra, pau, espinho e grade  
 são da vida desafio.  
 E se cai, nunca se perdem  
 os seus sonhos esparramados  
 adubam a vida, multiplicam  
 são motivos de viagem.*

Conceição Evaristo (2017).

O poema anterior compõe o livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, da professora e escritora Conceição Evaristo (2017), e nos conduz durante a escrita desta carta nos mostrando que todos nós temos algo para compartilhar e que, as

tecituradas das nossas narrativas, memórias e histórias se tornam a criação da escrevivência de mulheres negras, professoras, pesquisadoras e educadoras que lutam contra a sociedade patriarcal, machista, racista e excludente, mulheres “[...] que vêm das margens se redescobrem, se identificam, como sujeitos políticos que enfrentam os mais diversos preconceitos e privilégios de classe [gênero e raça] solidificados na sociedade brasileira” (REIGOTA, 2010, p. 3).

Com intencionalidade para escrever o vivido e tecido em minha caminhada, utilizo a noção de “escrevivência”, de Conceição Evaristo (2016), para fazer referência aos processos de escrita vivido e narrado por mulheres negras, um processo revolucionário que nos coloca como donas da nossa própria escrita:

Quando falei da escrevivência, em momento algum estava pensando em criar um conceito. Eu venho trabalhando com esse termo desde 1995 – na minha dissertação de mestrado, várias vezes fiz um jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver, se ver (EVARISTO, 2016, p. 59).

A citação de Evaristo (2016) explicita que o termo “escrevivência” estabelece uma relação entre o ato de escrever e a intenção de assumir as experiências vividas pelos/as escravizados/as africanos/as e por seus descendentes, uma forma de abrir a “cortina do esquecimento” de um país historicamente governado pela hegemonia dos valores eurocêntricos e patriarcal. Essas “escrevivências”, pouco a pouco, nos convocam a despertar e a registrar nossos cotidianos, nossas narrativas, histórias e experiências a respeito de nós, escrevendo e compartilhando o que vivemos, falando dos nossos cotidianos, das dores, lutas, alegrias e afetos que encontramos umas nas outras, nos encontros coletivos de nossos cotidianos. Assim como na transcrição do fragmento do poema “Na mulher, o tempo” (EVARISTO, 2016), que revela a potencialidade da solidariedade feminina: “E só não mais só recolheu o só, da outra, da outra, da outra... Fazendo solidificar uma rede de infinitas jovens linhas cosidas por mãos ancestrais e rejubilou-se com o tempo guardado no templo de seu eternizado corpo.” (EVARISTO, 2017, p. 40).



Desse modo, desejo compartilhar nesta carta as “escrevivências” do curso das pedras que a cada dia me tornam mulher negra, professora e pesquisadora comprometida com os coletivos negros, com práticas pedagógicas éticas políticas, ecológicas e solidárias.

\*\*\*

Os anos iniciais do ensino fundamental chegaram e foram marcados por muitas mudanças, minha mãe e meu pai reataram, e um tempo depois o relacionamento acabou entre muitos conflitos e violências que deixaram tristezas e traumas. Como pedras que rolam, fui prosseguindo na escola quase sem ter acompanhamento da família em meus estudos, pois minha mãe infelizmente tinha pouca instrução escolar, assim como meus avós e bisavós maternos e paternos, de modo que o ensino dos conhecimentos escolares básicos ficava por conta da escola.

A saga do analfabetismo teve raízes históricas nas gerações de minha família, o que refletiu muito cedo no meu desenvolvimento escolar, sentia dificuldade em aprender e buscava não participar dos momentos de interação na sala de aula, na escola sempre que podia desaparecia da sala, andava pela escola tentando encontrar o meu lugar, mas nada se assemelhava ao fundo do quintal da casa inacabada.

Como pedra sem direção, fui rolando até os anos finais do ensino médio, onde fui despertada pela forma solidária com a qual alguns professores/as ministravam suas aulas, foi como se a sirene da fábrica de biscoitos tivesse tocado novamente, informando que já era hora, talvez já estivesse ali tocando há algum tempo, mas adolescente não é bicho bobo e entende logo que crescer é perigoso, mas é preciso.

No ensino médio, tive professores/as que foram determinantes para o meu despertar reflexivo enquanto sujeito atuante, crítico e consciente da sociedade em que vive. Quando concluí o ensino médio, já trabalhava no comércio, cuidava de pessoas idosas e fazia faxinas, assim como minha mãe e outras mulheres de minha família. Minhas “escrevivências” aqui dialogam com os pensamentos de Marcos Reigota (2010, p. 1) quando diz:

Concluíram o ensino fundamental e médio quase sempre em escola pública e não são poucos os que estudaram no curso noturno. Trabalharam em laboratório fotográfico, lojas de confecções, academias de ginástica, lanchonetes, floriculturas, salões de beleza, farmácias e escritórios de contabilidade. Um foi policial e outro foi jogador de futebol. Um outro toca bateria numa banda de rock pesado.

Rolando como pedra, fui sendo polida pela vida, sentia falta das aulas do ensino médio e do brincar da minha infância. Pensativa não me conformava com o ciclo de analfabetismo e de trabalhos precários que historicamente se perpetuava nas gerações de minha família. Em algum momento dessa rotina exaustiva de muito trabalho e pouco tempo de reflexão acerca da vida e do próprio trabalho, fui tomada por um ato quase de rebeldia e fui reivindicar no mundo o direito que foi e ainda é negado, de diversas formas, aos meus antepassados e aos meus semelhantes.

Assim, comecei a traçar um caminho para as pedras rolarem a meu favor, passei a estudar para o vestibular entre os intervalos de um trabalho e outro, à noite e nos fins de semana. Não sobrava dinheiro para cursinho pré-vestibular, muito menos para faculdade particular, mas seguia motivada pelos conhecimentos e experiências vividos no ensino médio, carregava os ensinamentos de alguns professores e professoras que assumiam sua prática educativa com sensibilidade, boniteza e esperança mesmo diante das dificuldades e burocracias que permeiam o campo da educação.

Tal postura assumida por esses professores e professoras que tanto contribuíram para o despertar de minha consciência crítica, ética e política no mundo, dialoga com o pensamento freiriano:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2016, p. 36).

No ano de 2009, me inscrevi para o vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e fui aprovada, sendo a primeira mulher negra da minha família a passar em uma universidade pública federal. Foi um momento de muita alegria e emoção para mim e minha família. Em algum momento cheguei a duvidar que minha aprovação era real, cogitei ser engano, porque, para os que vêm das margens, os insucessos, a discriminação e os preconceitos são recorrentes e os fazem desacreditar de suas potencialidades, impedindo-os muitas vezes de reivindicarem e vivenciarem seus direitos na sociedade.

Em 2010, iniciei a graduação no curso de Pedagogia da Ufes, no campus de Goiabeiras em Vitória/ES. Não sabia onde era a entrada nem a saída, eu não tinha acesso a computador em casa, não sabia como fazer trabalhos acadêmicos, não sabia usar os sistemas informatizados da universidade e nem onde era ou não permitido entrar. Enfim, um misto de desejo e ansiedade tomavam conta de mim a cada experiência naquele território até então desconhecido.

Um ou outro teve a oportunidade de estudar em universidade pública, mas mesmo assim, nos cursos de licenciatura e em uma universidade não muito diferente das particulares. Mas não precisar pagar um centavo sequer para poder estudar fazia uma diferença enorme, não necessariamente nos conhecimentos, mas nas despesas de casa. Como pedras que rolam, chegaram aos cursos de especialização. (REIGOTA, 2010, p. 2).

Aprender novos conhecimentos não foi fácil, mas com as pedras que rolam fui fazendo o caminho, conhecendo os espaços e aprendendo com tudo e todos, aproveitando cada oportunidade. Fui estagiária na Biblioteca Central da Ufes, lugar onde fiz bons amigos e amigas, aprendi a usar os sistemas informatizados e a encontrar os livros nas infinitas prateleiras. Sempre que podia me perdia nos corredores e mergulhava nas mais diversas leituras.

Figura 8 – Estagiando na Biblioteca Central da Ufes



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Nesse período, intercalava o estágio na Biblioteca Central com o estágio no Centro de Educação Infantil da universidade, a CRIARTE, onde vivenciei minhas primeiras experiências com a Educação Infantil. Foi gratificante aprender e vivenciar experiências diferentes das que eu tive quando criança na creche. Neste lugar senti a possibilidade de me reencontrar com o brincar que fez parte da minha infância na casa inacabada, junto aos abacateiros e ao pé-de-aracá.

Figura 9 – Estagiando no Centro de Educação Infantil – CRIARTE



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

No ano seguinte, trabalhei em uma escola de ensino fundamental como estagiária de uma turma da terceira série. Nessa escola, vivi outras experiências, descobri também as tensões, afetos e resistências que permeiam os cotidianos de uma escola na periferia.

Figura 10 – Fotografia do bairro da escola de ensino fundamental onde fui estagiária



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Essa escola e sua comunidade conviviam com o tráfico, com a desigualdade social, racial e a violência policial. A solidariedade e a união também estavam presentes entre os/as docentes, pois era condição necessária para resistir aos conflitos daquele contexto.

Essa escola foi também campo de pesquisa para meu trabalho de conclusão de curso na graduação. Ali vivi experiências intensas na constituição do meu fazer docente, em que tive o privilégio de ser orientada por professores/as vinculados/as ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Fui apresentada a uma Educação Ambiental que problematiza as práticas cotidianas de respeito pela vida, que nos mobiliza a encarar os grandes desafios socioambientais; uma Educação Ambiental para além das abordagens simplistas a que fui apresentada ao longo da vida (LEFF,

2001). O trabalho de conclusão de curso, que realizei em parceria com minha grande amiga Denise Souza Bissa, teve como campo de pesquisa uma escola de ensino fundamental localizada em Vitória/ES, no bairro Andorinhas.

Figura 11 – Pesquisa com as amigas de graduação na escola de ensino fundamental onde fui estagiária



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

A pesquisa teve como tema *Saberes socioambientais praticados entre os cotidianos escolares em uma Escola Municipal de Vitória/ES*. Buscamos cartografar os saberes socioambientais que são tecidos nos cotidianos escolares de uma instituição da rede pública de Ensino Fundamental do município de Vitória em uma turma do 3º ano, com o intuito de mapear os saberes socioambientais dos docentes e discentes que são tecidos nos cotidianos escolares e com redes de conversações, problematizando as práticas que evidenciam a abordagem da Educação Ambiental.

Figura 12 – Planejamento com professoras na escola onde fui estagiária



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Concluí a graduação no ano de 2015, e um misto de alegria e saudade já tomavam conta de mim, mas era preciso seguir. No ano seguinte, iniciei o curso Técnico em Tradução e Interpretação de LIBRAS, pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Foram dois anos de muitos desafios, em que aprendi os conhecimentos básicos de uma nova língua e conheci pessoas surdas e ouvintes da comunidade surda que, assim como eu, lutam por direitos e espaços em uma sociedade excludente, racista e segregadora.

No contraturno do curso de LIBRAS, dediquei-me às especializações, lato sensu em Educação Infantil e em Educação Especial – conhecimentos que contribuíram para minha reflexão e prática sobre as diferenças/deficiências presentes na nossa sociedade.

Diante dessa manifestação (então considerada legítima) da diversidade, diante da diferença significativa/deficiência, talvez possa surgir uma nova mentalidade. E dessa nova mentalidade talvez surja uma nova configuração no jogo de poder (AMARAL, 1998, p. 12).

Figura 13 – Minha formatura da graduação em pedagogia na Ufes



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 14 – Um encontro do curso de LIBRAS na Ufes



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).



Convido o leitor e a leitora a lerem a carta sobre a docência e o contínuo deslocamento territorial/mental de uma professora pesquisadora. Nesta carta vocês irão conhecer um pouco acerca da minha trajetória como professora da Educação Infantil e o deslocamento territorial e mental que aconteceram durante esses processos que contribuíram para fortalecer o meu encontro com a Educação Ambiental na Educação Infantil. Por meio de tais vivências, chego ao Mestrado Profissional em Educação da Ufes, buscando na pesquisa tecer práticas pedagógicas dialógicas, coletivas e solidárias, problematizando os paradigmas que se apresentam na contramão do direito da criança em conviver na/com as outras formas de vida.

### 2.3 SER DOCENTE E O CONTÍNUO DESLOCAMENTO TERRITORIAL/MENTAL DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA

Venda Nova do Imigrante, 13 de abril de 2022.

Em 2016 comecei a prestar concurso para professora da educação básica em diversas cidades; no mesmo ano, fui convocada para assumir o cargo de professora em Venda Nova do Imigrante, uma cidade localizada na região serrana do Espírito Santo. Esse foi um momento de muita alegria para mim, uma verdadeira conquista, eu não conhecia o município e apesar dos apelos de minha mãe para não me distanciar da família, decidi viver essa experiência, mas com a certeza de que a colheita seria boa, pois a semente partia de solos férteis.

Deslocar-se para conhecer, para aprender, para compreender. O deslocamento – territorial ou mental – nos põe em movimento, em estado de pensamento ou mesmo num estado de caos, quando não se conhece, não se entende, não se encontra. Num estado de estar perdido e assim poder começar a viagem (FONSECA, 2013, p. 3-4).

Em Venda Nova do Imigrante, iniciei meu trabalho como professora da Educação Infantil em uma pré-escola, onde conheci o currículo da escola, as propostas educacionais do município e as tradições culturais de uma cidade que por volta de 1892 foi colonizada basicamente por imigrantes italianos, por meio de uma política de

branqueamento que na época se fortaleceu no Brasil com o objetivo de miscigenar a população até torná-la branca através de um processo eugenista e racista. Salientamos que “[...] bem antes a região era habitada por índios, provavelmente Puris, dos quais foram encontrados muitos objetos pela primeira leva de imigrantes que aqui chegaram” (IBGE, 2013).

Figura 15 – Aula com crianças da Educação Infantil em Venda Nova do Imigrante



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 16 – Diálogo com crianças da Educação Infantil em Venda Nova do Imigrante



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 17 – Brincadeiras com crianças da Educação Infantil em Venda Nova do Imigrante



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Vindo de uma cidade chamada Cariacica, que tem em seu nome e cultura origens indígenas com influências das culturas negra e europeia, e tendo experiências de trabalho em escolas da Grande Vitória/ES, tive a oportunidade de conhecer na região serrana do ES a história e a cultura de uma população da Itália. Uma comunidade que historicamente foi sendo constituída por europeus que chegaram ao Brasil por meio de uma política de branqueamento iniciada no final do século XIX.

Nesse período, o país vivia a expansão industrial, e as elites políticas estavam preocupadas em afirmar e defender a superioridade do homem branco por meio de um processo eugenista que tentou povoar o Brasil com pessoas de diversas regiões da Europa. Conforme aponta Schwarcz (1996), a tese do branqueamento se constituiu a partir de três fatores: influxo de imigrantes europeus para o Brasil, estímulo à miscigenação e abandono da população negra, egressa da escravidão.

Nesse sentido, faz-se necessário compreendermos a formação de Venda Nova do Imigrante e de municípios vizinhos como Domingos Martins, Afonso Cláudio e tantas

outras regiões do estado do Espírito Santo, que, apesar de já habitadas pela população indígena e negra com suas culturas, valores e identidades, foram atravessadas pela política de branqueamento forjada no Brasil.

Figura 18 – Tradicional Festa da Polenta na cidade de Venda Nova do Imigrante



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Venda Nova do Imigrante (VNI), uma cidade com população estimada em 26.204 habitantes (IBGE, 2013), tem como principal fonte de renda e subsistência o agroturismo e a agricultura familiar. O município apresenta um clima tropical de altitude durante todo o ano. A região foi colonizada por diferentes famílias da Itália para o Brasil por volta de 1892, e, nesse período, devido à altitude do local, a construção de estradas e os meios de comunicação em geral eram de difícil acesso, o que tornou essencial a coletividade e solidariedade entre essas famílias para produzirem seus alimentos e construir suas moradias. As comunidades em sistemas de cooperação construíram as primeiras escolas, igrejas e usinas de energia elétrica para máquinas de café e geração de energia elétrica para as casas. Em 1951, a construção da BR-262, que liga Vitória a Belo Horizonte, contribuiu para o desenvolvimento e para as transformações dessa cidade (IBGE, 2013).

As baixas temperaturas, as tradições, a variação linguística regional, o modo de estar e viver nesse ambiente e os hábitos e cultura da comunidade de Venda Nova do

Imigrante foram decisivos para que eu compreendesse que um deslocamento territorial e mental estava em curso. Pude vivenciar esse lugar para além das impressões e expectativas que eu já tinha em mente. Participar das festividades, dos eventos da região, estar presente nas formações continuada e nos encontros de docentes, conversar com as famílias dos/as estudantes foi importante, pois “[...] distanciarmos de nós mesmos durante a viagem é essencial para que se possa pensar e produzir outro conhecimento sobre os lugares e sobre nós” (FONSECA, 2013, p. 2).

Além da mudança territorial, os cheiros, sabores, cores, os novos sentimentos, sensações e estranhamentos são capazes de nos provocar, de nos levar a questionar as nossas certezas diante de desconhecidos territórios (ALVES, 2003, p. 5). Desse modo:

[...] à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e ideias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento”. (ALVES, 2003, p. 2).

Figura 19 – Grupo de mulheres produzindo pães na Festa da Polenta



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Neste município, também fiz amigos e amigas, aprendi e compartilhei saberes, iniciei uma Pós-Graduação lato sensu em Práticas Educativas pelo Ifes de Venda Nova do Imigrante e encontrei um companheiro, e nessa caminhada juntos seguimos fazendo das pedras que rolam salto para os sonhos que adubam a vida.

Figura 20 – Ingresso na pós-graduação lato sensu no IFES de VNI



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Aqui chegamos! A seguir apresento a quarta carta, que escrevo e compartilho com vocês. Nela, encontrarão um dos momentos da história que transformou o mundo, ceifou a vida de muitas pessoas e deixou sequelas em muitas outras. Estou falando sobre a pandemia da Covid-19 que se propagou no Brasil no ano de 2020. Tudo e todos foram afetados; e no confinamento da vida, tivemos que nos reinventar para resistir.

#### 2.4 O CONFINAMENTO DA VIDA E NOSSOS MODOS DE RESISTIR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Venda Nova do Imigrante, 20 de junho de 2022.

No ano de 2020, toda a vida no planeta sentiu o mundo ser transformado pela pandemia da Covid-19<sup>4</sup>, uma verdadeira guerra invisível e incontrolável por desconhecer fronteiras. Números de mortes crescentes todos os dias, falta de leitos em hospitais, desemprego, fome, precário auxílio emergencial, *lockdown*, omissão dos governos, superlotação de corpos em cemitérios, restrições, protocolos, fechamento de escolas, comércios, aeroportos e espaços públicos.

Uma corrida pela cura, em que muitas pessoas tiveram suas vidas interrompidas pelo vírus. As semanas e meses seguiam com uma grande falta de perspectiva, confinada dentro de casa, passava os dias com medo, insegura e emotiva, sem saber como conciliar trabalho remoto, rotina de casa, cuidados e descanso. A educação se viu forçada a repensar o normal para continuar existindo e resistindo.

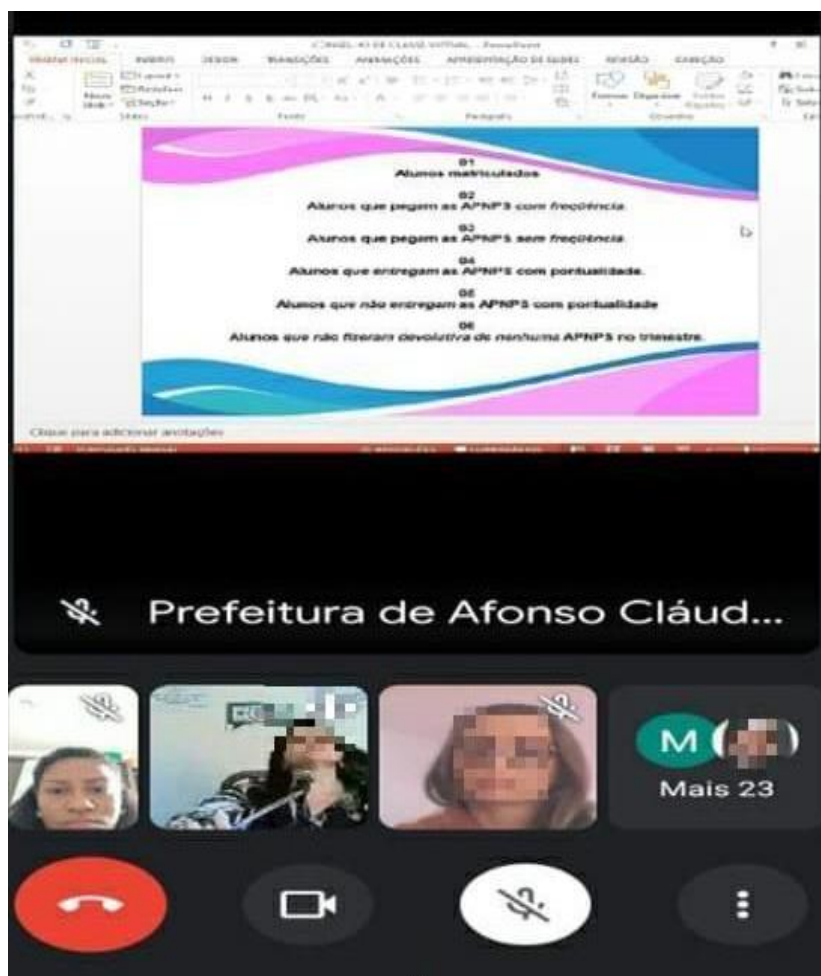
Nesse mesmo ano, fui convocada a assumir o concurso para professora no município de Afonso Cláudio, um misto de sentimentos tomou conta de mim, pois estávamos o tempo todo vivendo em situação de risco, de modo que a trágica pandemia da Covid-19 levou a vida de muitos profissionais da educação; outros companheiros vivendo em condições de insegurança, vulnerabilidade, dor da perda e descaso por parte dos poderes públicos não suportaram e desistiram de seus ofícios de mestre.

Em meio a tantas indecisões e angústias, tomei a decisão de assumir o concurso. Nesse lugar, senti que as desigualdades de ensino que perpassam as estruturas física, tecnológica e organizacional de uma escola podem ser mais profundas. Foi também o lugar onde vivi a experiência de trabalhar em uma escola multisseriada. Durante todo o ano, as aulas foram realizadas de modo remoto e de acordo com as orientações e protocolos das secretarias de saúde e educação.

---

<sup>4</sup> A pandemia da Covid-19 refere-se à disseminação de uma epidemia, que, por sua vez, causou o surto de uma doença infecciosa em uma extensa área geográfica, atingindo grande parte da população. O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, que no português seria "doença do coronavírus". O número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram divulgados. A pandemia do novo coronavírus foi inicialmente identificada em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, quando os médicos locais começaram a perceber que algumas pessoas estavam apresentando uma forte gripe que evoluía para casos de pneumonia grave.

Figura 21 – Reunião com a Secretaria de Educação de Afonso Cláudio, via Google Meet



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Mas os ventos continuaram levando a semente que saiu de Cariacica para germinar em outras terras. No ano de 2021, iniciei meu trabalho em uma escola de Educação Infantil localizada no interior do município de Domingos Martins/ES.

As experiências que vivi ao habitar territórios tão distantes da minha cidade natal; as escolas onde partilhei tantos saberes também descobri e aprendi; as comunidades, pessoas, cotidianos e lugares que conheci me tornam essa professora pesquisadora que segue se deslocando em territórios, com a esperança de sempre encontrarmos novos modos de resistir, transformar e ressignificar nos cotidianos da educação, nas práticas coletivas ecologistas e nos encontros solidários, dialógicos, políticos, éticos e estéticos. Com essa certeza, retorno à Universidade Federal do Espírito Santo pelo



Mestrado Profissional em Educação, acreditando que estou me tornando o sujeito que produz com o outro, que transforma a caminhada com o outro:

Ao dar espaço à reflexão e reelaboração de si, de sua trajetória, como cidadão, como cidadã, professor e professora, estudante, mestrando/a e futuro pesquisador/a da educação, os que vêm das margens se redescobrem, se identificam, como sujeitos políticos que enfrentam os mais diversos preconceitos e privilégios de classe solidificados na sociedade brasileira. (REIGOTA, 2010, p. 3)

Figura 22 – Minicurso III Ecologias insubmissas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

### **3 SABERES, CONTRASTES E AS IMPLICAÇÕES DO RACISMO AMBIENTAL NOS TERRITÓRIOS DA REGIÃO DE DOMINGOS MARTINS/ES**

Caro leitor e leitora, neste capítulo desejo que você caminhe comigo, acreditando verdadeiramente que toda a extensão de terra que você avista no mapa a seguir pertence ao território brasileiro e, primeiramente, foi habitado pelos indígenas povos originários do Brasil e por povos africanos que tiveram sua liberdade roubada e foram escravizados em terras brasileiras. Essa explicação se faz necessária para que nossas mentes não sejam enganadas pela historiografia contada pelo ponto de vista do colonizador.

Pois, ao negar a historicidade dos povos originários e dos povos de descendência africana, a historiografia nega também a existência, nega a história e a consciência da temporalidade. Segundo Munanga (2015), é preciso rompermos com o discurso abolicionista eurocêntrico e paternalista que foi construído a partir da justificativa ideológica de ato civilizador para integrar os povos indígenas e africanos na civilização humana, pois esse processo civilizador foi empregado pelo darwinismo social que, em um período pós-revolução industrial, sugeriu que os pobres negros eram menos aptos e os mais brancos e ricos economicamente o eram por serem mais evoluídos e, conseqüentemente, mais aptos a sobreviver.

Teorias como essa foram pano de fundo para que o processo de branqueamento acontecesse no Brasil através de uma intensa política de miscigenação desde o período colonial, tendo como objetivo o branqueamento da população brasileira. E assim como descrito no artigo do médico e antropólogo Lacerda (1911 apud SCHWARCZ, 2011, p. 15):

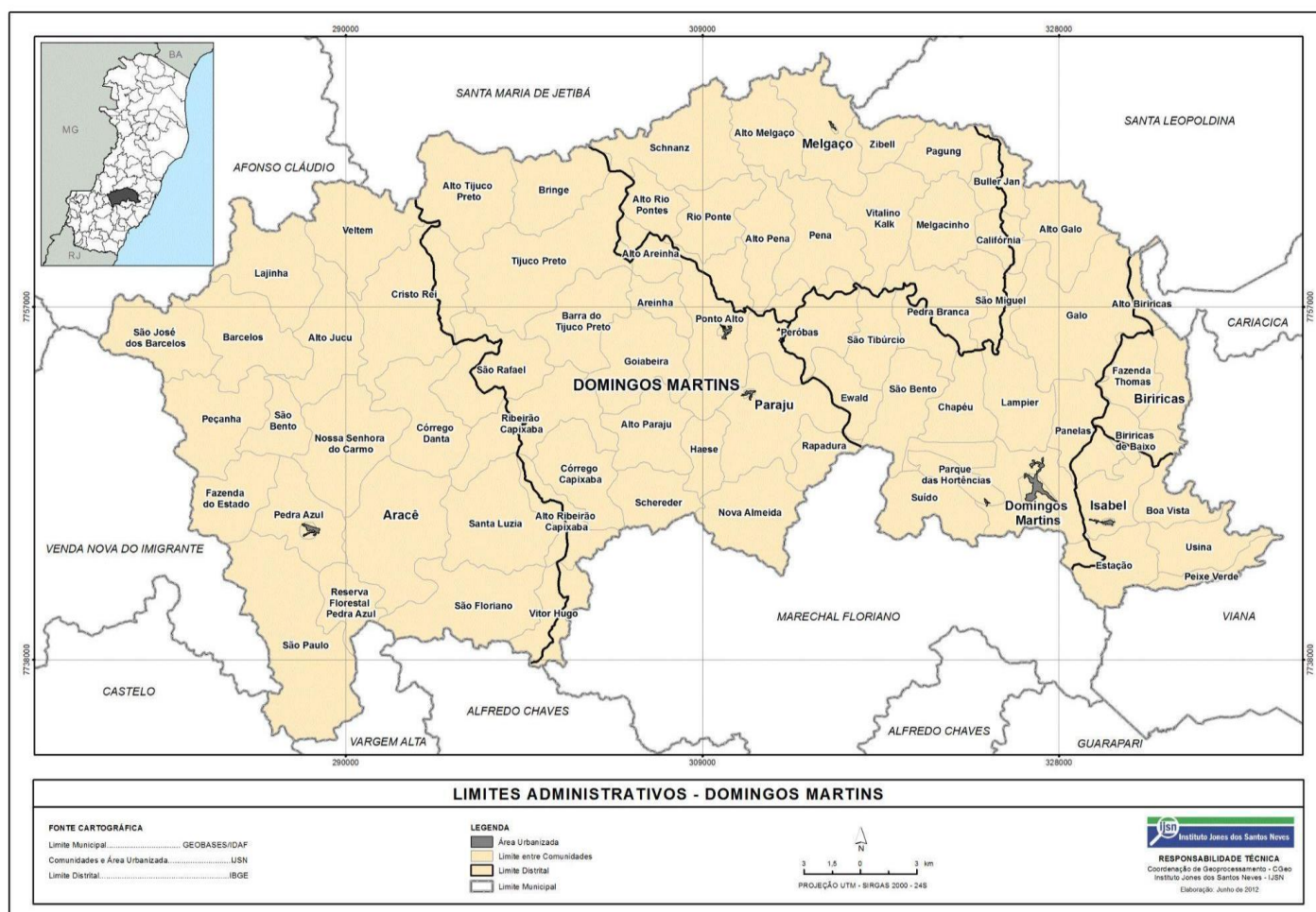
A população mista do Brasil deverá ter pois, no intervalo de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração europeia, aumentando a cada dia mais o elemento branco desta população, acabarão, depois de certo tempo, por sufocar os elementos nos quais poderiam persistir ainda alguns traços do negro.

Ideias como essas ganharam diversos territórios, como no Brasil, onde o pensamento eugenista foi consensual em defender a tese do branqueamento e da imigração europeia. Assim, os territórios que visualizamos no mapa a seguir foram alguns dos ocupados por europeus por meio de uma política de branqueamento, cujas leis imigratórias forneciam benefícios, terras e auxílios como atrativos para que europeus brancos viessem habitar o Brasil.

Desse modo, nossos percursos aqui buscam conhecer o passado para compreender o presente e tecer o futuro, reinventando nossas práticas por meio de encontros coletivos, transgressores, políticos e afetivos, a fim de superar, mas nunca esquecer, os horrores de um passado colonizador e escravagista. Buscamos preservar a diversidade como uma das riquezas da humanidade ao dialogarmos com os pensamentos de Ailton Krenak (2019), quando nos diz que:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p. 7- 8).

Figura 23 – Mapa do município de Domingos Martins/ES



Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves (2021).

Desse modo, inicio tecendo histórias acerca da escola de Educação Infantil que é campo desta pesquisa. Mas como falar desse espaço sem desvelar o lugar em que se encontra completamente imbricado? Por que e como aqueles sujeitos se localizaram ali? Como este campo de pesquisa e seus sujeitos afetam e são afetados nesse território? Diante de tais indagações, é preciso realizar movimentos *dentrofora* que nos permitam

[...] acompanhar processos com as conversas entre fluxos, encontros, narrativas, linhas, formas, forças, entrando nas travessias e deixando-nos atravessar por elas. Travessias entremeadas por Educações Ambientais Autopoiéticas rizomáticas, que não se capitalizam, escapando às forças, às pedagogias de diminuição do outro, às verdades científicas absolutas, aos projetos prontos, às leis e formas de controle dos corpos, dos tempos, dos lugares, dos afetos, dos

conflitos e dos imaginários da VIDA (GONZALEZ; RAMOS, 2014, p. 88-89).

A comunidade onde está localizada a escola faz parte de um dos sete distritos que formam o município de Domingos Martins, que está situado a aproximadamente 42 km da cidade de Vitória, capital do Estado Espírito Santo, cujo acesso principal se dá pela Rodovia BR-262. O município de Domingos Martins está localizado na região montanhosa do Espírito Santo, conhecida também como “Cidade do Verde”, por ser uma região com bastante mata atlântica. Segundo dados do IBGE<sup>5</sup>, a população desse município está estimada em 31.847 habitantes, sendo distribuídos aproximadamente 81% rural e 19% urbana. Com área territorial de 1.231,29 Km<sup>2</sup>, o município se destaca por possuir um elevado potencial turístico no cenário estadual e até mesmo nacional, pois comporta grandes belezas naturais, com paisagens de montanhas e um clima tropical de altitude com temperaturas entre máxima de 28° e mínima de 8°.

Figura 24 – Parque Estadual Pedra Azul



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

<sup>5</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/domingos-martins/historico>. Acesso em: 28 jul. 2022.

Figura 25 – Pórtico da cidade de Domingos Martins/ES



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Os dados descritos anteriormente e as imagens descrevem de maneira informativa o que qualquer site da internet ou noticiário de jornal poderiam nos informar. Tais dados e imagens revelam territórios visados pelos setores políticos e econômicos que em sua maioria são formados por grandes empresas que buscam lucro sobre fontes de recursos naturais. Muitos desses setores fazem uso do termo Educação Ambiental sustentável em seus empreendimentos como uma forma de marketing, seja na produção ou na divulgação de produtos e serviços.

É preciso ainda observar outro fator desse processo, que é a imposição não somente de uma biopolítica nacional, exercida sob a égide da governamentalidade, mas de uma ecológica globalizada, que pretende, sob uma governança global, cuidar de todo o planeta a partir do exercício de uma ecogovernamentalidade (BARCHI, 2016, p. 643).

O município de Domingos Martins assim como outras cidades que fazem divisa com essa localidade são apresentados pelos meios de comunicação como região turística das Montanhas Capixabas, localizadas na região serrana do estado do Espírito Santo. Lugares que atraem turistas locais e de várias partes do mundo, muitas vezes atraídos pelas propagandas que oferecem uma grande rede de hotéis de luxo em meio a

florestas de vegetação local, piscinas naturais para relaxar e trilhas e rochas que podem ser escaladas e exploradas.

Diversos setores econômicos se empenham a fim de proporcionar aos turistas aventuras por meio de caminhadas, motos de trilha ou carros especializados para esportes em montanhas e cachoeiras. O título de “Cidade do Verde” também funciona como estratégia para vender a ideia de sustentabilidade, um lugar propício para viver em contato com a natureza.

Figura 26 – Trilhas em meio a vegetação de Domingos Martins/ES



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Outro dia fiz um comentário público de que a ideia de sustentabilidade era uma vaidade pessoal, e isso irritou muitas pessoas. Disseram que eu estava fazendo uma afirmação que desorganizava uma série de iniciativas que tinham como propósito educar as pessoas sobre o gasto excessivo de tudo. Eu concordo que precisamos nos educar sobre isso, mas não é inventando o mito da sustentabilidade que nós vamos avançar. (KRENAK, 2020, p. 57-58).

Para que esses serviços e atividades possam ser realizados, grupos empresariais e proprietários de terras devem seguir os critérios previstos pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente do município de Domingos Martins. O município se ampara em

legislações que visam proteger a fauna e a flora dessas áreas, como descreve o Decreto 3280/2018<sup>6</sup>, que dispõe sobre a atualização da lista de atividades ou empreendimentos de impacto ambiental local com potencial poluidor definido pelo Conselho Estadual de Meio Ambiente.

Contudo, foi publicada a Instrução Normativa nº 1/2021 que discorre sobre as atividades dispensadas de licenciamento ambiental e os procedimentos adotados pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente do Município de Domingos Martins, o que licencia investidores e grandes empresas a seguirem com a construção de redes de hotelaria, restaurantes e parques naturais.

Apesar dos grandes empreendimentos voltados para o turismo, a agricultura familiar é predominantemente um dos principais meios de subsistência dos pequenos produtores que vivem nesta região, sendo 86% de suas rendas provenientes da Agricultura Familiar (INCAPER, 2019). O município de Domingos Martins foi colonizado por famílias de prussianos, alemães, pomeranos e italianos. A região é marcada pela cultura e herança deixada por esses europeus; essas marcas estão impressas na etnia, nas construções civis, na língua, utensílios, costumes, religiões, culinárias, músicas e danças (INCAPER, 2019).

Figura 27 – Banda de músicas tradicionais da cultura alemã na cidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.domingosmartins.es.gov.br/conheca-domingos-martins/historia>. Acesso em: 27 jul. 2022.



Apesar de ter muitos descendentes de europeus, as comunidades são bastante mistas, devido à miscigenação que ocorre principalmente entre populações negras, brancas e indígenas. Uma das comunidades que apresenta essa população miscigenada é a comunidade onde está localizada a escola campo da pesquisa. Escrever e apresentar a vocês um pouco da historicidade e constituição desse território se faz necessário para problematizarmos questões como: a geograficidade<sup>7</sup> e a dimensão do racismo ambiental e os impactos socioambientais que as populações étnico-raciais e tradicionais vêm sofrendo nesse processo.

Para iniciarmos essa conversa, precisamos compreender que o racismo ambiental é a discriminação racial na elaboração de políticas ambientais, em que os grandes índices de desigualdades vêm recaindo sobre os grupos vulneráveis, como comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas (JESUS, 2020).

Apesar da recente popularização, o termo racismo ambiental está atrelado à luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e foi criado em 1982 pelo Dr. Benjamin Chavis, líder afro-americano da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos. O termo foi utilizado para denunciar as frequentes implantações de depósitos de resíduos tóxicos em bairros onde predominam comunidades negras. Esse e outros casos culminaram em uma série de decisões, protestos e fortalecimento dos movimentos pela justiça ambiental nos Estados Unidos. Apesar de esse marco histórico ter ocorrido há muito tempo, o termo racismo ambiental continua sendo utilizado para denunciar políticas e práticas discriminatórias que afetam comunidades com base na cor ou raça.

Contudo, as facetas do racismo ambiental não se limitam às comunidades pobres dos Estados Unidos. No Brasil, o racismo ambiental se configura como um fator estrutural. Assim, ao vivenciar a pesquisa nos cotidianos de uma escola localizada em uma comunidade, que apesar de pertencer a uma cidade com alto potencial turístico e

---

<sup>7</sup> O termo geograficidade é utilizado aqui a fim de entendermos a condição espacial da existência humana em qualquer sociedade. O equivalente ao que a filosofia Heidegger designa a condição do homem na sociedade, o ser-estar do homem no mundo.

econômico, sofre com as mazelas do racismo ambiental quando negligenciada por instituições governamentais, jurídicas, econômicas e políticas.

O distrito dessa comunidade está localizado em uma antiga fazenda que foi vendida em pequenos lotes, gerando pequenas propriedades. Algumas, por sua vez, sofreram novos loteamentos, ocasionando a construção de vilas, onde residem atualmente pessoas de diversas localidades regionais e até mesmo de outros estados. Podemos caracterizar a comunidade como predominantemente pertencente à classe baixa/média; formada por comunidades tradicionais e étnico-raciais. O nível de instrução da população local é baixo, pois muitos dos adultos e idosos que comparecem à escola seja para matricular as crianças ou participar dos cotidianos da creche e pré-escola apresentam dificuldades para ler ou assinar documentos.

Nos encontros coletivos oportunizados pela tecitura das oficinas, foi possível ouvir e acolher as narrativas, memórias, emoções, sonhos e desejos de alguns participantes que se sentiam à vontade em compartilhar suas histórias:

Eu quando tinha oito anos, ia para a escola um dia sim e o outro não porque tinha que cuidar das crianças menores em casa enquanto os adultos iam para a roça. Nós não tínhamos relógio então minha mãe falava: “Quando o sol entra por debaixo dessa porta você pode dar comida para as crianças”! Aí nós ficávamos de olho para não perder a hora, pior era quando passava uma nuvem e tapava o sol, aí nós ficávamos preocupadas até ele aparecer novamente e por baixo da porta. Mesmo indo tão pouco na escola eu adorava escrever, fazia todos os deveres que a professora passava. Lembro-me de quando eu era pequena e ficava vendo meu pai junto com um dos meus tios que sabia escrever, eles falavam e escreviam cartas usando uma caneta que parecia uma seringa, mergulhavam a caneta em um potinho de tinta e meu tio começava a escrever, essa caneta ficava guardada em uma caixa, em cima de um armário bem alto. Um dia eu esperei todos saírem, peguei dois bancos, coloquei um em cima do outro e peguei a caixa que ficava em cima do armário. Peguei aquela caneta e mergulhei ela no pote de tinta e assim como via meu tio fazendo, peguei um papel de pão e comecei a fazer de conta que escrevia, escrevi por horas. Depois guardei a caneta no mesmo lugar sem que ninguém visse. No dia seguinte meu pai desconfiou que a caixa tinha sido mexida, mas eu fiquei bem quietinha! (Camélia – moradora da comunidade).

Nunca fui à escola quando era menino, sempre precisei trabalhar para ajudar minha família. Por aqui só tinha uma escolinha e era bem longe, tinha que andar muito chão, não tinha ônibus, merenda e nem material

escolar. Professora, só tinha uma que dava aula de tudo. Eu até tinha vontade, mas não podia ir não. Só fui para a escola depois de grande, quando abriu o ensino noturno na escola. Então aprendi a escrever meu nome e algumas palavras, fiz até a terceira série e depois saí, ficava muito cansado para trabalhar no outro dia! (Crisântemo – morador das comunidades próximas).

Eu adorava ir para a escola, mas no meu tempo também não foi fácil, o único caderno e lápis que eu tinha foi dado por um vereador que na época queria se candidatar e passou nas escolas entregando. A professora só deixava participar dos jogos na quadra os estudantes que tinham tênis, eu era louca para jogar, mas nunca tive tênis, então ficava sempre olhando os jogos. Mas o pior de tudo acontecia dentro da sala de aula, tinha uma professora que colocava as crianças sempre sentadas em dupla e ameaçava aquelas que não conseguiam fazer o dever, dizendo que as colocaria sentada junto com as crianças negras da sala. Eu tenho sessenta anos hoje, imagina se alguém falava em racismo e discriminação naquele tempo! (Margarida – moradora da comunidade).

Minha neta mora comigo, então sou eu que faço tudo por ela, levo e busco da creche, acompanho no médico e participo das reuniões. Como não sei ler e escrever, sempre peço na escola para mandarem áudio ou ligarem para mim, assim eu consigo responder (Anis – moradora da comunidade).

As narrativas desses moradores/as da comunidade e participantes da pesquisa revelam como o racismo ambiental se configura e afeta as mais variadas etnias e grupos em situação de vulnerabilidade, pois injustiças sociais e ambientais como a falta de escolarização, pobreza, péssimas condições de saneamento básico e a falta de acessibilidade condenam essa população a viver sob condições precárias. Esses grupos são privados de acessar os recursos naturais, de habitar dignamente o seu próprio território, são empurrados para as margens e impedidos de participar da vida econômica, política e cultural. É importante destacarmos que o racismo ambiental é parte do racismo institucional, pois assim como descreve Jesus (2020, p. 12):

[...] essa “negligência”, na verdade, consiste no próprio racismo institucional e subjetivado. Verifica-se uma autodesresponsabilização do Estado no seu papel social, afinado às perspectivas (neo)liberais, mas também coloniais, quando já vigorava a lógica desumana, desigual, exploratória e degradante do Estado em detrimento do meio ambiente e das populações negras e indígenas. Não é mera “negligência”, portanto, ao acaso, desproposita e inconsciente, mas

uma política cuja finalidade é a manutenção do poder e do status quo, uma vez que há objetividade, racionalidade e operacionalidade nesse racismo institucional metamorfoseado de “negligência”.

Na comunidade, não existe rede de esgoto e os próprios moradores/as constroem suas fossas, a água é distribuída pela companhia de saneamento da prefeitura, mas o rio que atravessa a comunidade recebe o esgoto de muitas moradias. Diferentemente das grandes regiões turísticas com redes comerciais e de hotelaria, essa comunidade tem poucos pontos comerciais acessíveis, não tem hospital de emergência, as unidades de saúde ficam localizadas distantes da comunidade, não tem cobertura de telefonia, falta pavimentação em muitas ruas, poucos lugares têm sinal de internet e não existe espaços públicos para lazer.

Figura 28 – Rua da comunidade onde está localizada a escola de Educação Infantil



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Nessa comunidade, está localizado o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que, ao longo de sua história, atende crianças oriundas de outras comunidades. Até o início do ano de 2021, funcionava em local provisório alugado pela prefeitura, estando

localizada às margens da Rodovia ES-165, Km 139, Domingos Martins, Espírito Santo. A escola foi inaugurada em 02 de outubro de 2009, iniciando o período letivo, em tempo integral, no dia 07 de outubro do mesmo ano. Atendeu inicialmente três turmas de crianças com idade entre quatro meses até três anos e onze meses, num total de 27 matrículas.

Por se encontrar às margens de uma rodovia movimentada, oferecia perigo às crianças e funcionários da escola. A comunidade e as famílias das crianças do CMEI viveram muitos momentos de angústia, lutas e reivindicações em busca de diálogos com a prefeitura para que a escola fosse retirada do referido local e uma estrutura escolar adequada fosse construída para as crianças.

Figura 29 – Matéria de jornal sobre as condições precárias de funcionamento da antiga escola de Educação Infantil

montanhas  
capixabas

HOME POLÍCIA GERAL SAÚDE POLÍTICA TURISMO AGRONEGÓCIO ESPORTE CULTURA

home » GERAL » Moradores de São Bento sofrem com falta de saneamento básico e com creche superlotada

GERAL

## Moradores de São Bento sofrem com falta de saneamento básico e com creche superlotada

Publicado em 05/11/2019 às 16:45

COMPARTILHE

Facebook LinkedIn Twitter WhatsApp



A equipe de reportagem do jornal O Noticiário e do **Portal Montanhas Capixabas** esteve na localidade de São Bento, distrito de Aracê, em Domingos Martins. Os moradores entraram em contato com a redação e solicitaram uma reportagem acerca de alguns problemas locais, pois já não conseguem mais ter uma resposta da Prefeitura.

### Lei do silêncio?

Os moradores da comunidade de São Bento pediram para não serem identificados e não quiseram gravar entrevistas, tampouco participar de fotos, pois segundo os mesmos, poderiam sofrer algum tipo de retaliação por parte da Prefeitura.

Fonte: Montanhas Capixabas (2021).

Atualmente, o CMEI possui prédio próprio construído em parceria com o Governo Federal e a Prefeitura Municipal de Domingos Martins. Está inserido numa área residencial e, nesse novo espaço, o total de crianças atendidas pela instituição é de 74 crianças, tendo capacidade de matrícula para 81. Sobre as informações trazidas pela folha jornalística na Figura 29, vale destacar as palavras de Freire (2015, p. 29) ao dizer que:

Uma economia que não se torna capaz de programar-se em função das necessidades do ser humano, que “convive” fria e indiferentemente com a miséria e a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador, mas, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que as coisas são assim porque não podem ser diferentes. Não podem ser de outra maneira porque se o fossem feririam os interesses inconfessáveis dos poderosos.

Diante do contexto apresentado, é como “seres no mundo, com o mundo, e com os outros” (FREIRE, 2015, p. 29) que apostamos nas vozes e saberes coletivos de professoras, crianças e educadoras engajadas enquanto seres de transformação capazes de tecer nos processos ecoformativos e nas práticas pedagógicas, seus direitos de decidir romper com um sistema capitalista que se alimenta do consumismo e do desperdício ilimitado, um sistema “[...] que se interessa pelos ciclos da natureza e seus seres na medida em que servem como matéria-prima, como combustível ou mão de obra para indefinidamente produzir [...]” (TIRIBA, 2021, p. 205).

Inspiradas no escritor e pensador indígena Ailton Krenak (2019), acreditamos que precisamos utilizar nossa criatividade crítica para enfrentar o que nos desconforta, para lidarmos com as quedas “[...] pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019, p. 13).

De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza “estou sonhando com o meu próximo emprego, com o próximo carro”, mas que é uma experiência transcendente na qual o casulo do humano

implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada. Talvez seja outra palavra para o que costumamos chamar de natureza. Não é nomeada porque só conseguimos nomear o que experimentamos. O sonho como experiência de pessoas iniciadas numa tradição para sonhar [...] (KRENAK, 2019, p. 30-31).

E nesse movimento, tecendo *paraquedas coloridos e sonhando outros sonhos*, convidamos você caro leitor e leitora para o terceiro capítulo, intitulado *Ideias para iniciar com flores nas práticas pedagógicas ecoformativas da Educação Infantil*.



#### 4 IDEIAS PARA INICIAR COM FLORES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ECOFORMATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

##### Bela flor

*A flor que muito pensa, a flor que fecha ao sol  
Parece a mesma flor só muda o coração  
Quando se unem são a flor que inspirou a canção  
Bela flor, pouco disse  
Gêmea flor que cresceu no rio  
Bela flor, pouco disse  
Gêmea flor que cresceu no rio  
Que dance a linda flor, girando por aí  
Sonhando com amor, sem dor, amor de flor  
Querendo a flor que é, no sonho a flor que vem  
Ser duplamente flor, encanta, colore e faz bem*

(Gadú, 2009)

Figura 30 – Crianças plantando flores no estacionamento da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Para situar os/as leitores/as em relação ao título deste capítulo, salientamos que o subtema *Ideias para iniciar com flores nas práticas pedagógicas ecoformativas da Educação Infantil* surgiu de nossas inspirações a partir das *Ideias para adiar o fim do mundo*, livro do autor Ailton Krenak (2019). A canção *Bela flor*, de Maria Gadú (2009), e a Figura 30 nos conduzem a conhecer os movimentos ecoformativos e ecobricantes tecidos nos cotidianos da escola, assim como a oficina denominada “Flores por toda parte” e seus desdobramentos.

As oficinas foram cultivadas de forma inventiva e coletiva por professoras, crianças e educadoras que retornaram aos territórios da Educação Infantil, em tempos de pandemia. Desse modo, nos movimentos cartográficos da pesquisa as narrativas, histórias e escrevivências das crianças, das professoras e das educadoras foram tecidas entre afetos, perdas, alegrias, lágrimas, re-existências e esperança, possibilitando-nos seguir caminhando como nessa canção, “[...] sonhando com amor, sem dor, amor de flor, querendo a flor que é, no sonho a flor que vem, ser duplamente flor, encanta, colore e faz bem [...]” (GADÚ, 2009).

#### 4.1 SABERES E MOVIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Figura 31 – Encontro de professoras dialogando e tecendo práticas ecoformativas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo (FREIRE, 2016, p. 42).

As práticas pedagógicas ecoformativas tecidas com as participantes desta pesquisa foram, antes, saberes tecidos, narrados e cartografados nas experiências vividas na meninice de minha infância, também na vida adulta como mulher negra, vivente das margens, como estudante de graduação no curso de pedagogia, professora da Educação Infantil e como pesquisadora e estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes).

Pensar a prática pedagógica com a oficina "Flores por toda parte" foi possível a partir das andarilhagens que o ser professora me proporcionou, por meio das leituras e pesquisas nas aulas do mestrado (PPGMPE/Ufes), nos movimentos e problematizações tecidas com as participantes dos cotidianos da escola e nos encontros dialógicos com o nosso Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas/CNPq.

Desse modo, o presente capítulo não se limita a forma de pesquisar que tende a afastar-nos das nossas experiências pessoais em prol de uma pretensa cientificidade, sendo está uma pesquisa do narrar (ALVES, 2020), das escrevivências (EVARISTO, 2020), que são capazes de adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019) num encontro de uma pedagogia menina (KOHAN, 2021) à sombra de uma mangueira (FREIRE, 2015) propondo uma Educação Infantil com direito à alegria (TIRIBA, 2021). E nesse sentido, "[...] defendo que os nossos textos acadêmicos sejam, sim, eivados de nossas escrevivências, de nossas travessias e que estas possam nos servir como instrumento e análise" (EVARISTO, 2016, p. 23).

Este capítulo é parte do produto educacional que se constituiu durante todos os processos desta pesquisa, que foi tecida com as participantes nos cotidianos

escolares infantis de um distrito do município de Domingos Martins/ES. Nesses movimentos, as escrevivências da professora e escritora Conceição Evaristo se encontram com as nossas narrativas, de professoras, de mulheres e de educadoras, colocando em questão as desigualdades sociais e raciais e os preconceitos e discriminação raciais dos que vivem às margens, abrindo caminhos para a ruptura de um sistema patriarcal e machista e nos fortalecendo para que sejamos protagonistas de nossas escrevivências.

Recorrer às escrevivências de Conceição Evaristo (2016) nos ajuda a analisar e a problematizar as narrativas de mulheres professoras e educadoras, entendendo que pesquisar e reconhecer as literaturas de autoria negra é urgente para registrarmos na história o protagonismo de mulheres negras, colocando em questão as desigualdades e os preconceitos raciais e de gênero que vidas negras vêm vivendo ao longo de um passado escravocrata, em que corpos e vozes negras foram controladas e silenciadas.

Nas escrevivências de Conceição Evaristo, encorajamo-nos a abrir a cortina do esquecimento dessa história e a evidenciar a herança de injustiças, racismo, desigualdades e dores vividas pelos/as escravizados/as sem, contudo, deixar de vislumbrar outras histórias trazidas por meio das narrativas, vozes, corpos e escrita dessas mulheres. Assim como nos fortalece Conceição Evaristo [...] “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonhos injustos” (EVARISTO, 2016, p. 11).

Aqui, assumimos as escrevivências de Conceição Evaristo como processos de resistências narrados, escrevidos e tecidos por educadoras e professoras que vivem e compartilham suas experiências e histórias nos cotidianos de uma escola de Educação Infantil. Pois, segundo Evaristo (2016):

É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha (EVARISTO, 2016, p. 35).

Assim, as narrativas aqui escritas e as imagens e fotografias foram tecidas nos momentos ecoformativos e durante a Oficina “Flores por toda parte”. Nesses processos, os dados e as problematizações da pesquisa foram delineados com as aproximações e perspectivas libertárias e ecologistas de educação, de modo que teoria e prática se encontram mergulhadas nos cotidianos dos *praticantespensantes* dessa escola de Educação Infantil, entendendo que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos o que interessa são as pessoas, os praticantes, por isso:

[...] percebemos que nos cotidianos – nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nós formamos – há necessidade da criação de ‘*conhecimentossignificações*’ que nos ajudem a viver, literalmente, para o bem ou para o mal. Assim, criamos clichês para que possamos viver, compreender e, muitas vezes, aceitar os acontecimentos que permeiam nossos cotidianos (ALVES, 2020, p. 233).

Com as cores, aromas e sabores do quintal da casa onde nasci e com “paixão pela beleza da vida” (TIRIBA, 2021), escrevo acerca das práticas pedagógicas ecoformativas em parceria com professoras, crianças e educadoras do turno matutino de uma escola de Educação Infantil da rede municipal do município de Domingos Martins/ES.

Nas práticas pedagógicas ecoformativas, os *saberesfazeres* dos *praticantespensantes* presentes nos cotidianos da Educação Infantil são escritos, as experiências são narradas e compartilhadas de modo solidário se constituindo em oficinas com “ideias para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019). Buscamos com Nilda Alves (2022) inspirações necessárias para “narrar a vida e literatular a ciência” nos processos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos ao afirmar que:

[...] precisamos nos ver, como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas (ALVES, 2022, p. 1).

Figura 32 – Crianças da Educação Infantil regando as flores no pátio externo da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Flores azuis, amarelas ou vermelhas, grandes ou pequenas, são elas as responsáveis pela reprodução de uma diversidade de plantas e vegetais. Por meio da reprodução de suas sementes, novas plantas são originadas, garantindo a sobrevivência das espécies e a manutenção dos ecossistemas. Podemos aprender com as flores que o ecossistema não está isolado, mas interconectado como num rizoma, não sendo possível pensar as flores separadas do fruto, da árvore, da terra, da água dos animais e do sol, a não ser sob o pensamento e modos de existir de uma sociedade capitalista que fragmenta a vida para dominar e controlar todas as outras formas de vida em prol da manutenção de uma produção industrial sem limites.

Nessa relação rizomática, a oficina de flores nos possibilitou viver, conhecer, sentir, tocar, problematizar e (re) inventar práticas pedagógicas ecoformativas, de modo que “[...] numa perspectiva ontológica em que os seres se constituem mutuamente, uma

árvore precisa [...] ser pensada e respeitada pelas sensações agradáveis e/ou desagradáveis que nos proporciona” (TIRIBA, 2021, p. 233).

Assim como descreve Nilda Alves (2003, p. 3), temos como objetivo “mergulhar com todos os sentidos” e “virar de ponta a cabeça”, acreditando que todos nós temos algo para compartilhar, e, ao partilhar registros, fotografias, histórias e narrativas, promovemos sentidos e reconhecimentos essenciais entre os praticantes de cotidianos tão diversos. Desse modo, por meio da oficina “Flores por toda parte”, da constituição de ecoformações de professoras, estamos interessadas em tecituras e problematizações com:

[...] abertura aos sentidos que nos ligam aos sons, imagens, narrativas, sabores, aos cheiros, ao tato, ao contato direto com as coisas, que propicia, na verdade, uma abertura à multiplicidade de modos de *‘verouvirsentirpensar’*. Nesse movimento, há abertura, pois as subjetivações se forjam nas circulações, expondo-se em redes (ALVES, 2020, p. 237).

Desse modo, as aproximações da pesquisa com as pistas metodológicas cartográficas nos tornam cartógrafas, pois, ao habitarmos os cotidianos da pesquisa, afetamos e somos afetados pelo território existencial, mas não um território de espaço físico e pré-estabelecido, pelo contrário, nossa perspectiva de territorialidade dialoga com Deleuze e Guattari (1997), compreendendo que “[...] com tal perspectiva, somos levados a afirmar que o ethos ou o território existencial está em constante processo de produção”. “O território é antes de tudo lugar de passagem” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 134). Entendemos território existencial como lugar de passagem onde as participantes envolvidas (re)inventem nas práticas ecoformativas saberes e conhecimentos no/com os cotidianos do campo pesquisado.

Cartografar os cotidianos escolares da Educação Infantil nos conduziu a uma metodologia que não é possível ser realizada de maneira precisa, pois as escrevivências, imagens e narrativas dessas educadoras, professoras e crianças são tecidas com os fios de suas histórias, de suas ancestralidades, em suas narrativas carregadas de sentimentos, criatividade, esperança e dor. Assim, como descreve Nilda Alves (2003, p. 3), buscamos “narrar a vida e literaturizar a ciência”, mergulhando no

território da pesquisa e apostando nos *saberesfazeres* ecologistas e nas práticas pedagógicas libertárias dos *praticantespensantes* desses cotidianos. Apostamos em movimentos em que afetamos e somos afetados ao cartografar e *escrever* um território existencial.

Nesse território, as vivências e práticas educativas são tecidas ao ar livre e em espaços fechados. Nos cotidianos da escola, as práticas e as rotinas ora se apresentam reprodutivas e libertárias; os movimentos e alegria dos corpos ora são garantidos, ora são controlados; e os currículos escolares, por vezes, são indiferentes às vontades, desejos e necessidades da vida e do corpo.

Ao adentrarmos os cotidianos da pesquisa, somos impulsionadas a questionar e a problematizar as lógicas institucionais que decorrem de uma sociedade capitalista, empresarial e patriarcal que avançam sobre as instituições de Educação Infantil limitando as relações com as outras formas de vida, priorizando o racional em detrimento do emocional, tentando impor e aumentar o tempo dedicado ao trabalho sobre o tempo do brincar, do lazer, do inventar, do não pensar, “[...] divorciam o ser humano da natureza, separam o corpo da mente, fragmentam o pensar e o sentir, o corpo e a mente” (TIRIBA, 2021, p. 168).

Nas abordagens teóricas e metodológicas para fundamentar nossas problematizações, buscamos referências nos estudos do professor pesquisador Marcos Reigota a fim de nos aproximarmos da perspectiva ecologista de educação. Apoiamo-nos em seu artigo *A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens* (2010) e no seu livro *Ecologistas* (1999). Em tais obras encontramos terrenos férteis para as reflexões e narrativas que fundamentam os caminhos da pesquisa, pois “[...] trazer ao espaço público e acadêmico a trajetória dos anônimos que vêm das margens é um ato político e pedagógico” (REIGOTA, 2010, p. 4).

A constituição de espaços ecoformativos, as tecituras de oficinas ecobrancantes e de práticas pedagógicas ecologistas só foram possíveis com a contribuição política das participantes que vêm das margens desse território da Educação Infantil, pois em suas narrativas, sons, imagens e escrituras estão as contribuições para a renovação



política, social e pedagógica do pensamento e das práticas nos ambientes das creches e pré-escolas.

Nesse contexto, os diálogos com o Grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas, conduzido pelas redes de conversações do professor pesquisador Soler Gonzalez (2021), nos inspiraram a pensar e a fazer pesquisa com redes educativas, em que nossas escritas e andarilhagens embricadas com os cotidianos da vida e dos viventes do território pesquisado sejam força para superar teorias educacionais que caminham para moldar mentes e disciplinar corpos nos espaços das creches e pré-escolas. Dessa forma, tentam ceifar o ambiente natural para ajustá-lo ao modelo urbano, industrial e capitalista que a sociedade se encontra imersa. Assim como na leitura de Paulo Freire (2015, p. 44):

[...] o que quero dizer é que, ao falar de minha Terra, eu falo do ideal que comungo com um sem-número de brasileiros e brasileiras, o ideal de participar da realização de uma Terra em que amar seja menos difícil e as classes populares tenham voz, sejam uma presença participante e não meras “sombras” assustadas diante da arrogância dos poderosos.

Somam-se a essas bases metodológicas as perspectivas teóricas da pedagogia freiriana, com destaque para os livros *À sombra desta mangueira* (2015) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), que nos condiciona a nos tornarmos educadoras, homens e mulheres com princípios éticos, estéticos e políticos capazes de fazer a leitura do mundo com os que lutam constantemente para a ruptura de um sistema patriarcal, capitalista e racista que oprime corpos e silencia vozes.

Inspiradas em uma “leitura de mundo” que precede a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996), não podemos em nossas relações político-pedagógicas desconsiderar os saberes e as experiências dos pequenos coletivos que se formam nos cotidianos da Educação Infantil, dos grupos populares, das leituras de mundo dessa comunidade rural e periférica, onde os movimentos desta pesquisa são continuamente tecidos. Com Paulo Freire, somos provocados a compreender que somos seres inacabados, homens e mulheres inconclusos, mas nunca neutros e vazios.

[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 40).

Nesse movimento de reconhecer os saberes e experiências nos pequenos coletivos e as práticas político-pedagógicas que são tecidas com os grupos populares, convidamos o leitor e a leitora para iniciar o subtema intitulado *Os campos de experiência da BNCC e os movimentos cartográficos da pesquisa narrativa em tempos de pandemia*.

#### 4.2 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BNCC E OS MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS DA PESQUISA NARRATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Figura 33 – Síntese das Aprendizagens da Base Nacional Curricular (BNCC)

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

<p><b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b></p>	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>
<p><b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b></p>	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p> <p>Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</p>

Fonte: BRASIL (2018).

A Figura 33 mostra a *Síntese das Aprendizagens* da Base Nacional Curricular (BRASIL, 2018), referente à educação das crianças de 0 a 5 anos. No documento normativo, estão estabelecidos os conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil ao longo da vida de crianças inseridas nas creches e pré-escolas do território brasileiro. Contudo, nossos esforços buscam dialogar e problematizar os modos como esse documento tem reduzido o ambiente natural a objeto de exploração e de padronização de corpos e mentes dentro dos espaços da Educação Infantil.

Ao fazermos a leitura dos Campos de Experiências denominados: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*, observamos que esses compreendem a importância do ambiente natural como lugar que proporciona benefícios e prazeres aos seres humanos e que trazem também

benefícios à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No entanto, apesar de reconhecer os benefícios do meio ambiente, ao longo do documento o ambiente natural segue entendido como fonte de conhecimento do mundo e reduzido a objeto para utilização e apropriação humana, sendo valorizado em um âmbito capitalista, individualista e competitivo.

Desse modo, a BNCC adentra os espaços escolares da Educação Infantil como documento orientador para a construção de currículos que tendem a fragmentar os conhecimentos e as aprendizagens em áreas de linguagens, como mostra a Pauta de planejamento semanal na Figura 34.

Figura 34 – Modelo de Pauta de planejamento semanal

PROFESSORA (O):		TURNO:			INFANTIL:
HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SERXTA-FEIRA
7:00 às 7:30	Cantos diversificados:	Cantos diversificados:	Cantos diversificados:	Cantos diversificados:	Cantos diversificados:
7:30 às 7:45	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
7:45 às 8:45	<b>Rotina:</b> Chamadinha com a ficha; marcação do tempo; ajudante do dia; contagem M/F; calendário; apresentação da rotina do dia. <b>Leitura:</b>	<b>Rotina:</b> Chamadinha com a ficha; marcação do tempo; ajudante do dia; contagem M/F; calendário; apresentação da rotina do dia. <b>Leitura:</b>	<b>Rotina:</b> Chamadinha com a ficha; marcação do tempo; ajudante do dia; contagem M/F; calendário; apresentação da rotina do dia. <b>Leitura:</b>	<b>Rotina:</b> Chamadinha com a ficha; marcação do tempo; ajudante do dia; contagem M/F; calendário; apresentação da rotina do dia. <b>Leitura:</b>	<b>Rotina:</b> Chamadinha com a ficha; marcação do tempo; ajudante do dia; contagem M/F; calendário; apresentação da rotina do dia. <b>Leitura:</b>
8:45 às 10:00	<b>Atividade dirigida:</b> Ciências sociais.	<b>Atividade dirigida:</b> Linguagem oral e escrita.	<b>Atividade dirigida:</b> Artística/Linguagem corporal	<b>Atividade dirigida:</b> Ciências naturais.	<b>Atividade dirigida:</b> Lógico - matemática.
	Organização/higiene	Organização/higiene	Organização/higiene	Organização/higiene	Organização/higiene
10:00 às 10:20	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:20 às 12:00	Pátio/PL	Pátio/PL	Pátio/PL	Pátio	Pátio/PL

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Essa organização de planejamento semanal é elaborada tendo como base o documento curricular da escola e a Base Nacional Comum Curricular. Nesse planejamento, as áreas de linguagens, os tempos hora/relógio e a divisão dos dias da semana apresentam o caráter antropocêntrico e racionalista dos documentos e normativas quando propõem os conhecimentos do mundo físico e social como conteúdo a serem aplicados e ignoram nesses processos as crianças como seres que estão inseridos em uma comunidade local, em ações concretas da vida que são tecidas com outras formas de vida.

“Cantos diversificados, café da manhã, rotina, atividade dirigida, organização, higiene, almoço, pátio, sono”. Essas palavras fazem parte da rotina de muitas crianças, professoras e educadoras das creches e pré-escolas. Essa organização no planejamento da Educação Infantil é estabelecida buscando atender os documentos normativos e curriculares que chegam na escola. Nos cinco Campos de Experiência, evidenciamos a invisibilidade de diversas formas de vida e uma dinâmica que tem divorciado as crianças de suas culturas, comunidades e ancestralidades.

Assim, quando analisamos o Campo de Experiência, “O eu, o outro e o nós”, o texto afirma que é importante que as crianças vivenciem experiências que envolvam a descoberta da identidade e da subjetividade, sabendo que a maneira como a criança se relaciona consigo mesmo e com os outros contribui para o seu desenvolvimento social e pessoal. Contudo, esse Campo de Experiência considera somente o universo humano e exclui “[...] os demais seres da biodiversidade, exclui também a possibilidade de reconhecimento e valorização de cosmovisões nativas em que seres humanos e não humanos são indissociáveis” (TIRIBA, 2021, p. 3).

No Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimento”, novamente se destaca a produção de conhecimentos sobre si e sobre o outro, que garanta o movimento do corpo e a exploração de gestos, sons e olhares. Entretanto, a lógica curricular normativa segue omitindo “[...] o corpo como natureza, lugar do desejo e da inconsciência; nem faz referência ao ambiente natural como privilegiado para as descobertas [...]” (TIRIBA, 2021, p. 135).

Ao analisarmos o Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, destaca-se a experiência das crianças com os diferentes tipos de sons, ritmos, movimentos artísticos e culturais. Contudo, “[...] não inclui as experiências com a natureza como fundamentais para a constituição de um senso estético e crítico na relação com o mundo” (TIRIBA, 2021, p. 3).

O Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” apresenta a linguagem oral e escrita como indispensável para a boa convivência e compreensão social da escrita. Nesse Campo de Experiência, as crianças são estimuladas a “ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas”. Certamente a expressão humana por meio da linguagem oral e escrita é necessária para a estruturação da linguagem emocional e corporal entre os seres. O que se faz necessário é compreendermos a importância de “[...] uma linguagem que se estrutura a partir do que emociona os corpos em relação a tudo que compõe o ambiente [...]” (TIRIBA, 2021, p. 3).

Por fim, o último Campo de Experiência, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, compreende o ambiente natural como o mundo físico a ser explorado, onde acontece a apropriação dos conhecimentos matemáticos, dos significados de termos como ontem, hoje, amanhã, contagem, medidas, formas geométricas, pesos e medidas, entre outros. Mas não são valorizadas

[...] as experiências de conexão e reverência, tal como nossos povos originários, enxergam as bases dessas relações (SANTOS, 2015; KRENAK, 2019). Reforça-se, assim, os conhecimentos matemáticos e físicos como instrumentos de submissão da natureza aos processos fabris (TIRIBA, 2021, p. 3).

A análise dos Campos de Experiência da Educação Infantil reflete a visão de uma sociedade ocidental antropocêntrica que entende o ser humano como superior a outras espécies e que o meio ambiente está à disposição dos humanos. A BNCC, como documento orientador na Educação Infantil, revela que as crianças são ensinadas a se manterem distantes do convívio com o ambiente natural, independentemente de estarem inseridas em contextos urbanos ou rurais. No documento, também percebemos que as palavras *ambiente e natureza* quase não são

citadas e quando aparecem, o entendem como patrimônio cultural e elementos a serem explorados e utilizados.

Considerando que os Campos de Experiências da BNCC (BRASIL, 2018) pouco fortalecem a manutenção da vida humana com outros modos de vida e reconhecem o trabalho realizado nas creches e pré-escolas como tempo de preparar as crianças para a vida adulta, pois “[...] as crianças são mantidas predominantemente emparedadas porque a proximidade da natureza ameaça uma visão de mundo que se sustenta na ideia de divórcio entre seres humanos e natureza” (TIRIBA, 2021, p. 151), ao apresentar este capítulo desejamos caminhar seguindo na contramão de documentos oficiais (des) norteadores, que visam homogeneizar e emparedar os territórios das creches e pré-escolas. Caminhamos com os movimentos cartográficos da pesquisa narrativa tecida com os saberes ecoformativos e ecobrancantes de crianças, professoras e educadoras e seus modos de (re)inventar os cotidianos nessa escola de Educação Infantil.

Nesse sentido, despertar a inventividade e se reconectar consigo, com o outro e com as outras formas de vida exige de nós intencionalidade em nossas práticas, para enfrentarmos o *fatalismo*, como descreve Freire (2015, p. 29). Não podemos permanecer seguindo com práticas que entendem a Educação Infantil como lugar de disciplinar e moldar corpos e mentes para o estilo de vida eurocêntrico e capitalista em que a sociedade está inserida.

As práticas ecoformativas e ecobrancantes tecidas nos cotidianos da Educação Infantil com as crianças, professoras e educadoras desencadearam em nós a necessidade de produzir *saberessignificações* outros, que tensionem as prescrições antropocêntricas prescritas nos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil.

Desse modo, a oficina “Flores por toda parte” foi problematizada e gerada em um momento de pandemia da Covid-19. No mês de março de 2020, o Brasil recebeu a notícia de que uma pandemia se alastrava por todo o mundo, e uma das primeiras medidas estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) foi determinar o isolamento e distanciamento social e físico, como principal estratégia para conter a

proliferação do vírus denominado de SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória aguda grave 2), cujos primeiros casos de infecção foram registrados no final de 2019 na China.

Nesse período, as escolas precisaram ser fechadas e as atividades de todas as instituições de educação passaram a ser realizadas por meio de encontros e aulas on-line e não presenciais. Essa nova organização escolar afetou profundamente todas as etapas e níveis de ensino.

Figura 35 – Crianças em casa, realizando atividades pedagógicas de modo remoto



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), deve ter garantidos os direitos de conhecer-se, conviver e relacionar-se entendidos como



princípios éticos; o direito de expressar-se e de participar entendidos como princípios políticos; e os direitos de brincar e de explorar entendidos como princípios estéticos, como descrito em seu Art. 4º, que define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Entretanto, professores e professoras tiveram que se reinventar a cada dia realizando aulas de forma remota, apropriando-se de novas tecnologias digitais e ferramentas que despertassem o interesse dos/as estudantes de forma on-line. Contudo, na Educação Infantil esses processos se tornaram desafiadores, pois, assim como descreve as DCNEIs, as interações e brincadeiras estão alicerçadas nesses processos, de modo que a Educação Infantil foi diretamente afetada pela pandemia da Covid-19.

Figura 36 – Decretos e orientações normativas para a realização das atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil

No período de 24/05/2021, 09/09/2021, em cumprimento ao Decreto Normativa nº 3.768/2021 e Portaria Normativa nº 420/2021 os estudantes abaixo relacionados realizaram APNP's - Atividades Pedagógicas Não Presenciais - no "Tempo Casa", conforme o sistema de revezamento de acordo a assinatura do Termo de Interesse:

No período de 24/05/2021, até a presente data os estudantes do Educação Infantil II A realizaram as atividades Pedagógicas Não Presenciais com ensino remoto. A partir do dia 02/08/2021 a 09/09/2021, em cumprimento ao Decreto Normativa nº 3.768/2021 e Portaria Normativa nº 420/2021 a os estudantes abaixo relacionados realizaram atividades "TEMPO ESCOLA", conforme a assinatura do Termo de Interesse:

- A família do estudante \_\_\_\_\_ optante apenas pelo ensino remoto

Desafios maiores se apresentaram nesses contextos de pandemia, como a falta de acesso a recursos tecnológicos, que atingiu tanto os/as docentes como as crianças e seus familiares, pois muitos não dispõem de aparelhos digitais ou acesso à internet de qualidade. Outra dificuldade foi a falta de formação para que professores e professoras aprendessem a utilizar novas ferramentas digitais, e maior ainda se tornaram as limitações de acesso ao ensino daqueles que moram em zonas rurais, como as pessoas moradoras dessa comunidade, onde também está situada a escola de Educação Infantil que é campo desta pesquisa.

Figura 37 – Entrada da comunidade que dá acesso à escola de Educação Infantil

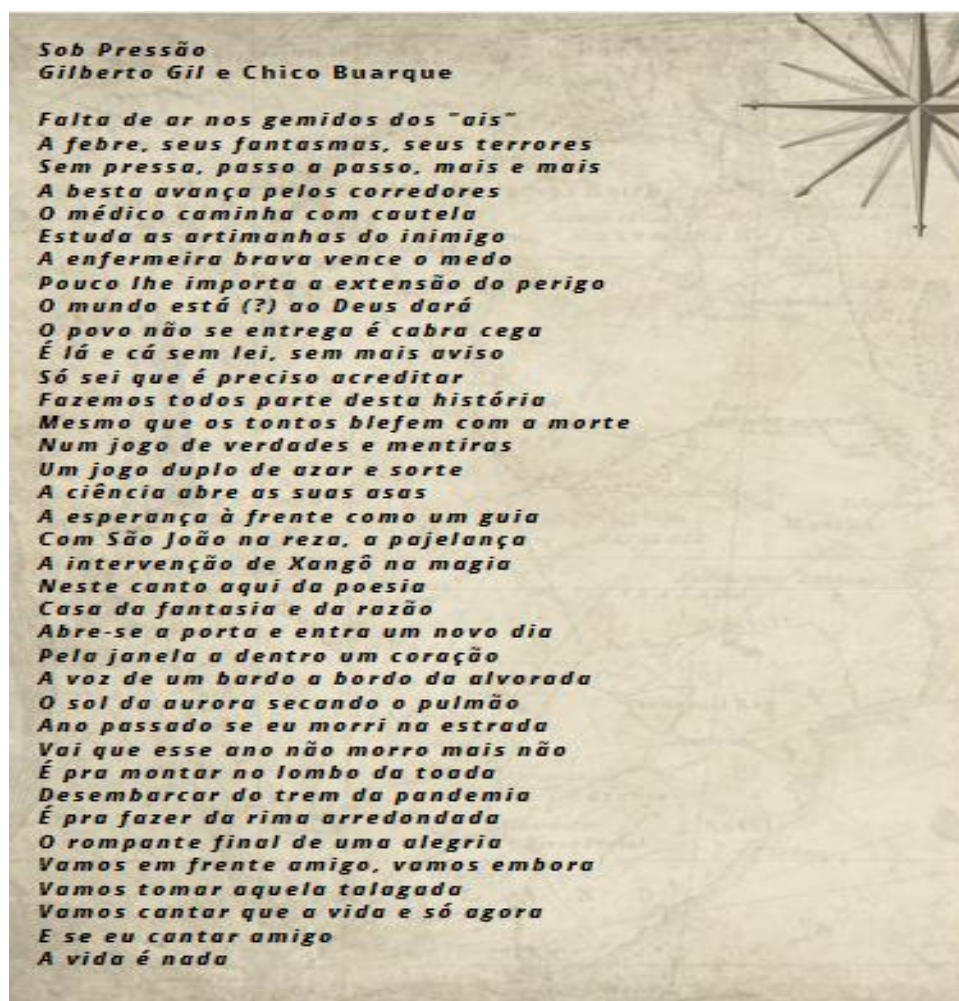


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Tão devastador quanto a pandemia da Covid-19 foi a postura negacionista adotada por representantes governamentais de alguns países, como aconteceu no Brasil no

ano de 2020, quando a pandemia da Covid-19 se tornou mais drástica, levando muitas pessoas a serem internadas ou entubadas gravemente por dificuldades respiratórias. Fatalmente muitas pessoas vieram a óbito por comorbidades que foram agravadas com a infecção pelo vírus, mas principalmente pela política de morte tramada pelo (des)governo naquele período. Pois, enquanto algumas lideranças políticas seguiam as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) na tentativa de obter o controle da pandemia, no Brasil o discurso e a postura do então presidente foi de total descaso e negação, minimizando o vírus, posicionando-se contrário às medidas de isolamento social e físico, incentivando aglomerações, disseminando *fake news*, atacando os institutos de pesquisa e ciência que trabalhavam intensamente na produção de vacinas para imunizar a população e mantendo um discurso antivacina, antivida.

Figura 38 – Música “Sobre Pressão” de Gilberto Gil e Chico Buarque



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Quanto aos dias que seguem modificados pela pandemia da Covid-19, os cantores e compositores Gilberto Gil e Chico Buarque, cantam acerca das dores, perdas negligências e o esperar, na composição da canção intitulada *Sob pressão*. Muitas pessoas foram atingidas de maneiras diferentes pelo vírus, pois as questões socioeconômicas e de desigualdades sociais e raciais que historicamente assola o Brasil contribuíram para que populações em situação de vulnerabilidade fossem as mais atingidas pelo vírus. Vale destacar que se enquadram nessa situação as populações indígenas, negras e pobres.

[...] o que vivemos neste triste presente em que o atual Governo Federal tem aproveitado a pandemia do COVID-19 como uma oportunidade de aprofundar suas políticas da morte; seu discurso trata de minimizar a importância e a letalidade do vírus que mata; descuida ou diretamente ataca as políticas de cuidado e prevenção do contágio; retarda ou relativiza a importância da vacinação em prol de tratamentos cientificamente comprovados como inócuos ou até perigosos. Em outras palavras, essa política ama e protege o vírus que mata, especialmente quando ele se dirige à população negra, pobre, LGBT, ou seja, ele ama o vírus porque mata as vidas que despreza [...] (KOHAN, 2021, p. 60).

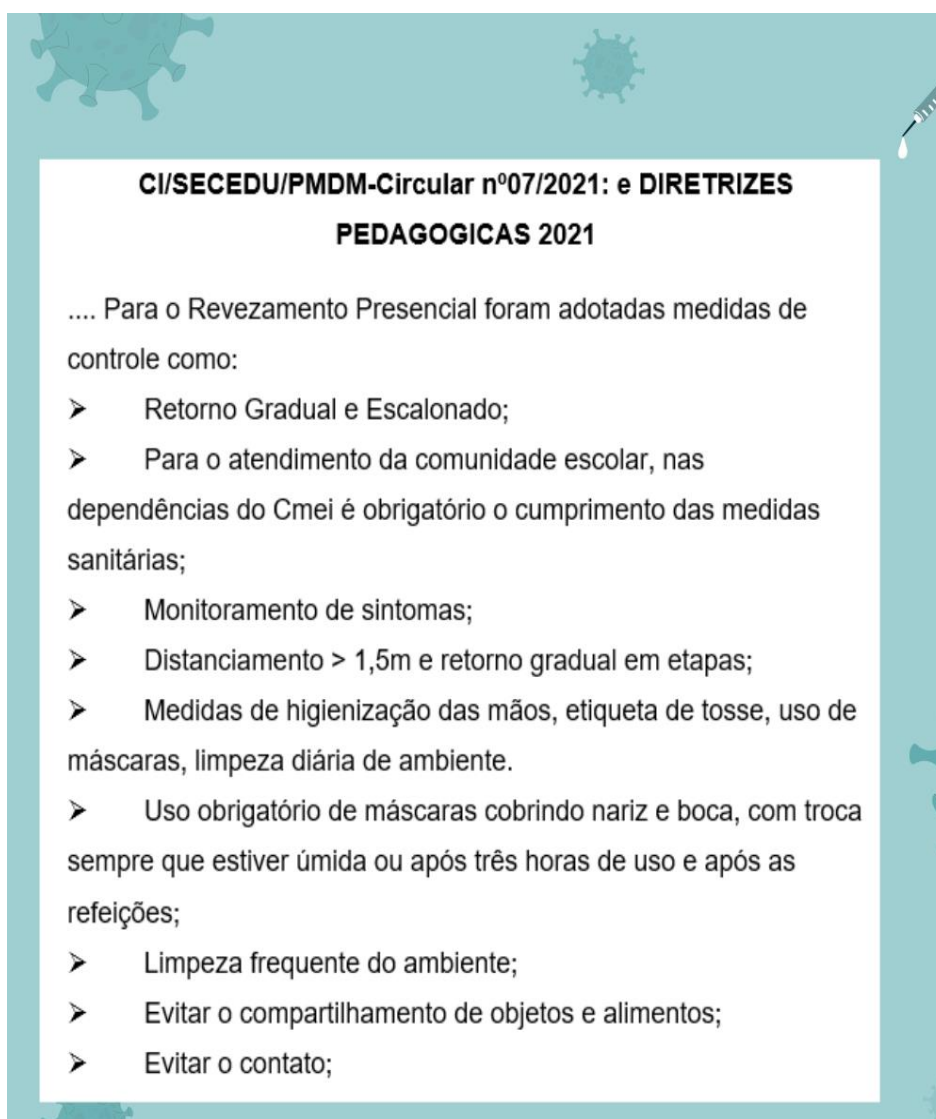
É importante evidenciar que os cenários de pobreza, desigualdade, degradação ambiental, fome, miséria e de falta de saneamento básico são ambientes propícios à proliferação de diversos tipos de doenças e vírus; contudo não podemos creditar essa culpa ao vírus SARS- CoV-2, pois, assim como afirma Ailton krenak (2020, p. 6, 7):

É incrível que esse vírus que está aí agora esteja atingindo só as pessoas. Foi uma manobra fantástica do organismo da Terra tirar a teta da nossa boca e dizer: “Respirem agora, quero ver”. Isso denuncia o artifício do tipo de vida que nós criamos, porque chega uma hora que você precisa de uma máscara, de um aparelho para respirar, mas, em algum lugar, o aparelho precisa de uma usina hidrelétrica, nuclear ou de um gerador de energia qualquer. E o gerador também pode apagar, independentemente do nosso decreto, da nossa disposição.

Diante desse contexto de pandemia e documentos curriculares (des)norteadores, as escolas de Educação Infantil do município de Domingos Martins começaram a retornar com o ensino de modo remoto e híbrido, no ano de 2021. Foram inúmeras reuniões

presenciais sobre protocolos de segurança para os/as docentes, reunião presencial acerca dos protocolos de segurança para as famílias, reunião presencial em relação aos protocolos de segurança para as cozinheiras, reunião presencial referente aos protocolos de segurança para as serventes, reunião presencial sobre protocolos de segurança para as crianças, para entrar na escola, para vestir a roupa, para colocar a máscara, para tirar a máscara, para lavar as mãos, para passar álcool, para entrar na sala de aula, para andar.

Figura 39 – Imagens das Diretrizes e orientações pedagógicas para o ensino presencial e remoto



**CI/SECEDU/PMDM-Circular nº07/2021: e DIRETRIZES PEDAGOGICAS 2021**

... Para o Revezamento Presencial foram adotadas medidas de controle como:

- Retorno Gradual e Escalonado;
- Para o atendimento da comunidade escolar, nas dependências do Cmei é obrigatório o cumprimento das medidas sanitárias;
- Monitoramento de sintomas;
- Distanciamento > 1,5m e retorno gradual em etapas;
- Medidas de higienização das mãos, etiqueta de tosse, uso de máscaras, limpeza diária de ambiente.
- Uso obrigatório de máscaras cobrindo nariz e boca, com troca sempre que estiver úmida ou após três horas de uso e após as refeições;
- Limpeza frequente do ambiente;
- Evitar o compartilhamento de objetos e alimentos;
- Evitar o contato;

### DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PRESENCIAIS E NÃO PRESENCIAIS.

Art. 12 Ao longo do ano letivo de 2021 **todos os profissionais da educação**, deverão fazer um grande esforço coletivo e colaborativo, para assegurar a manutenção do vínculo dos estudantes à escola por meio das "Atividades Pedagógicas Não Presenciais e Presenciais" (APNPs) e/ou presencialmente.

Art. 13 As unidades escolares definirão temas de estudo, conforme previsto no Currículo da Educação Básica de Domingos Martins que será trabalhado a partir de planejamento colaborativo e interdisciplinar, com uso do Google drive, ou outros serviços de armazenamento e sincronização de arquivos, como também de aplicativos via online.

Art. 14 Par  
ao retorno às aulas presenciais, considerando a manutenção da segurança dos estudantes no espaço escolar, será realizado por REVEZAMENTO que será denominado:

- I. "Tempo Escola" (presencial) e;
- II. "Tempo Casa" (não presencial).

Parágrafo Único. Deverá ser assegurado às/aos estudantes, tanto no período remoto como no presencial, que o currículo, os objetivos de aprendizagem, as competências/habilidades/expectativas não tenham distinção de valoração, avaliação e ponderação em relação às conversões

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Retornar à escola de forma presencial impôs diversas mudanças nos cotidianos da escola e revelou fragilidades e tensões em todos que habitam os territórios da Educação Infantil. Nas narrativas das professoras e educadoras estavam presentes o medo e os desafios para superar e seguir caminhando diante de tantos protocolos e incertezas. Podemos perceber essa tensão e preocupação na narrativa da professora Jasmim durante um dos primeiros encontros coletivos presenciais de professoras e educadoras na escola:

Minha preocupação como professora de Educação Infantil é saber que durante esses dois anos as crianças não tiveram contato social, contato com o outro, com uma rotina diária, que sempre fez parte da Educação Infantil. A gente sabe que o ensino remoto não oferece qualidade de educação para as crianças. Fico pensando como essas

crianças retornaram para a escola depois de tanto tempo distante! Eu não me sinto preparada para esse retorno, temo pelas crianças, por mim e por minha família. Olha, vejam esses protocolos!!! Não entendo como crianças tão pequenas vão conseguir manter essa distância dentro da sala, não abraçar o outro, não emprestar o brinquedo.

Figura 40 – Encontro de Professoras e educadoras na escola para início das aulas presenciais e híbridas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Na narrativa da professora Jasmim, percebemos as angústias e dúvidas acerca do retorno das crianças à escola, pois pensar em como seria o trabalho pedagógico com as crianças diante de tantos protocolos de prevenção, higiene e cuidados que a todo momento chegavam à escola, de fato, seria um processo desafiador. Logo após a fala da professora Jasmim, a professora Girassol pediu a palavra, dizendo:

De certo modo eu concordo com esse retorno presencial, porque eu não sei mais o que é estar no trabalho e estar em casa, eu não tenho um espaço adequado para trabalhar em casa, fora que a qualquer momento o meu trabalho é interrompido por um filho chamando, barulho de som, de cachorro... olha acho que nem as crianças

aguentam mais, porque sei que muitas aqui da comunidade só tem um espaço de qualidade para brincar e aprender aqui na escola!

Um dos maiores problemas educacionais durante a pandemia foram as desigualdades sociais e raciais que, muitas vezes, refletiram nas escolas. O ensino remoto realizado como um plano emergencial de ensino durante os períodos de distanciamento social e físico mostrou as diferenças entre as redes públicas de ensino e as redes privadas em relação ao acesso a ferramentas digitais e a materiais tecnológicos, de modo que em sua narrativa a professora Azaleia relata:

Eu penso que não tem como exigir tanto dessas crianças que estão retornando ao ensino presencial, porque durante todo esse tempo estavam fora da escola, sei que muitas de nós trabalhamos muito, as vezes sem condições financeiras ou tecnológica de qualidade, tentando manter contato com as famílias e com as crianças, fazendo atividades impressas e online e realizando busca ativa, mas sabemos que na educação infantil as crianças precisam de conviver, o desenvolvimento das crianças exige movimento, música, exploração, contato com diferentes experiências, e eu sei que por mais que algumas famílias tentaram ajudar as crianças nesse processo não foi suficiente, porque muitos trabalham fora o dia todo, sem contar que muitas famílias aqui moram em áreas rurais onde o acesso à internet é bem precário. Tenho uma aluna que mora só com a avó que tem dificuldades para enxergar!

Assim como descrevem as narrativas das professoras Jasmim e Azaleia, a pandemia revelou que nossas maiores necessidades “[...] se relacionam com o presente como *locus* do conhecimento, que não se circunscreve ao que pode ser planejado e antecipado, mas que é acontecimento” (TIRIBA, 2021, p. 148).

Acreditamos que esse momento coletivo por meio de uma escuta sensível em que falamos de nossas angústias, dúvidas e dificuldades ao retornar a escola de forma presencial em tempos de pandemia contribuiu para tecermos redes de *conhecimentossignificações* que nos ajudassem a problematizar e a reinventar os cotidianos dessa escola de Educação Infantil, pois as nossas certezas em relação às teorias e práticas realizadas agora estavam sendo colocadas em permanente movimento, como aponta Nilda Alves (2003, p. 2) ao descrever:

[...] para ir além dessas lições aprendidas, tínhamos que lutar contra o que, em nós, estava encarnado: a cegueira que em nós instalara a



formação recebida; a ideia de separar sujeito de objeto; a ideia de que trabalhávamos com objetos e não com processos; os movimentos que generalizam, abstraem, sintetizam, globalizam. Em resumo: trabalhar com a dúvida em permanência, a incerteza sempre presente e nossos tantos limites [...].

A narrativa da professora Azaleia despertou em mim e em outras professoras sentimentos de reciprocidade e empatia, pois enquanto professora da Educação Infantil todas nós estávamos vivenciando momentos de insegurança em relação ao retorno presencial à escola, preocupação com as crianças que ficaram por muito tempo distantes dos cotidianos da escola, medo do vírus e incertezas acerca da nossa própria docência. Após a narrativa da professora Azaleia, a educadora Violeta fez os seguintes questionamentos em sua narrativa:

Gente, vocês já viram como está essa escola lá fora? Quando entrei aqui pensei que estava até abandonado! Esse tempo todo que a escola ficou fechada ninguém apareceu aqui para cortar o mato? E a obra que ficou por terminar? Agora parece mais uma erosão na frente da escola! Acho que nossas crianças não merecem isso!

Figura 41 – Imagem das obras paralisadas em frente à escola de Educação Infantil



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Na narrativa da educadora Violeta está presente o descaso do poder público com as regiões periféricas e com as populações vulneráveis, pois “[...] devastar o terreno é o primeiro ato de um processo de construção que não passa pelos que irão utilizar cotidianamente a escola” (TIRIBA, 2021, p. 118). Além das obras paralisadas na escola, outros espaços públicos ficaram sem assistência durante a pandemia, presenciamos muitas pessoas ficando desempregadas e com dificuldades para prover o alimento em suas casas. Nesse período, além de alguns benefícios sociais do governo, grupos de pessoas voluntárias da comunidade de São Bento se mobilizaram para doar alimentos, legumes e frutas.

As dificuldades estão aí, fico pensando se as crianças vão conseguir usar essa máscara, porque eu estou sentindo dificuldade de usar, vejo esse monte de protocolos para serem seguidos, mas na prática com as crianças não é fácil. O que nós vamos fazer? (Narrativa da educadora Acácia).

“O que nós vamos fazer?”. Com essa pergunta narrada pela educadora Acácia, nós professoras e educadoras nos mobilizamos em movimentos, pois “[...] a superação desses horrores implica decisão política, mobilização popular, organização, intervenção política, liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente, tolerante” (FREIRE, 2015, p. 45). Compartilhar nossas narrativas em momentos coletivos contribuiu para problematizarmos os caminhos de nossas práticas pedagógicas, pois ao refletirmos sobre as incertezas e dúvidas presentes em nossas narrativas foi possível compreendermos que estávamos diante do novo e que as respostas que tínhamos com tanta certeza agora se desfazem em pontos de interrogações. Nesse sentido:

[...] percebemos que nos cotidianos – nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nós formamos – há necessidade da criação de ‘conhecimentossignificações’ que nos ajudem a viver, literalmente, para o bem ou para o mal [...] (ALVES, 2020, p. 233).

Então, acreditando que esse era o momento de tecermos ações que amenizassem os danos causados por essa pandemia, bem como por um governo negacionista, momento de acolher e nos acolhermos, de buscarmos ouvir e dialogar junto com as

famílias e com a comunidade escolar, tempo de aprender a *verouvirsentirpensar* com as crianças, pois “[...] esse sentimento de tempo que aprendemos na infância é absolutamente essencial para educar, a qualquer idade, pessoas de qualquer idade [...]” (KOHAN, 2021, p. 74).

Na infância, não aprendemos o tempo do relógio, mas a sentir propriamente o tempo: por isso na infância nunca é demasiado tarde, porque não existe “tarde” no tempo de infância. Na infância aprendemos a importância de esperar, de chegar junto, de brincar inteiramente, sem pensar em outra coisa e sem olhar muito para o relógio porque, se o fizermos, seríamos presos de uma angústia de sentir o tempo passar demasiadamente rápido, que nos impediria brincar no tempo presente da infância. Aprendemos a nos inquietar com o mundo, a nos surpreender, a nos deixar encantar (KOHAN, 2021, p. 73-74).

Vivenciar os cotidianos da Educação Infantil em tempos de pandemia nos impulsionou a ressignificar nossos olhares diante das crianças, professoras e educadoras, que agora ocupariam espaços restringidos por protocolos e orientações de prevenção contra o vírus SARS-CoV-2. As figuras a seguir mostram imagens de algumas das mudanças e adaptações físicas que precisaram ser realizadas nos ambientes das creches e pré-escolas para que pudéssemos retornar à escola de forma presencial.

Figura 42 – Sinalizações nos espaços físicos da escola em tempos de pandemia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Diante desse contexto, sabíamos que nossas práticas pedagógicas jamais seriam as mesmas de um tempo anterior à pandemia, mais do que nunca precisávamos tecer práticas em torno de uma educação menor que seja “[...] a de não seguir cânones, padrões e protocolos pré-definidos, mas de inventar suas formas de ação na medida mesma em que age e produz seus saberes singulares” (GALLO, 2013, p. 8).

Assim como salienta Sílvia Gallo (2013), precisávamos traçar linhas de fuga a esses processos educativos embrutecidos por um governo genocida em tempos de pandemia e por um sistema educacional que ainda supervaloriza a ciência maior como único saber válido, que “[...] coloca a criança nos contextos de coordenadas semióticas pré-estabelecidas, nas quais ela é treinada – seja para mandar, seja para obedecer”

(GALLO, 2013, p. 5). Desse modo, adentramos no próximo capítulo apresentando o primeiro encontro ecoformativo que teve o envolvimento das professoras e educadoras do turno matutino da escola de Educação Infantil.

## 5 ENCONTROS ECOFORMATIVOS TECIDOS COM PROFESSORAS E EDUCADORAS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim, em meio à narrativa acerca do nosso dia a dia, sobre nossas vivências e sentimentos em retornar de modo presencial à escola em tempos de pandemia, começamos a tecer caminhos onde nossas práticas pedagógicas ecoformativas estivessem embricadas com o nosso meio, com a comunidade escolar e seus participantes. Nesse sentido, a equipe escolar junto com as professoras e educadoras estipularam os dias e horários possíveis para a realização dos encontros, ficando acordado que estes ocorreriam às sextas-feiras de forma quinzenal, pois nesse dia as professoras não tinham horário de planejamento na escola, sendo possível reorganizar os tempos para que as professoras e educadoras pudessem fazer parte desses encontros.

Ao iniciarmos o primeiro encontro, cada professora e educadora falou um pouco sobre si, e eu também falei um pouco acerca da minha trajetória e sobre a pesquisa que naquele momento estava em curso. Falei a respeito das problematizações que me levaram ao caminho da pesquisa; expliquei acerca das experiências brincantes que vivi enquanto criança, até os caminhos de me tornar professora da Educação Infantil; sempre me inquietou o modo como as rotinas dos cotidianos das creches e pré-escolas mantêm as crianças distantes da água, do sol, da terra, dos tempos e espaços que nos conectam com os ambientes naturais. Assim, entendendo o ambiente natural como fonte de recursos úteis e reduzindo esses cotidianos a uma dimensão assistencialista. Nesse momento, a educadora Margarida compartilhou uma experiência de sua meninice:

Quando eu era criança, lá em casa não tínhamos brinquedos, então nossas brincadeiras eram na rua, no meio do mato tomando banho de rio, era assim para quase todas as crianças da comunidade. Me lembro que meu pai ficava preocupado com a gente tudo solto pelo rio afora, mas não tinha o que fazer os adultos tinham que ir para a roça trabalhar e não dava conta de ficar vigiando a gente não. Na escola mesmo eu só fui entrar quando já tinha quase oito anos, porque era longe e naquela época não tinha transporte escolar não, meu pai e minha mãe estudaram pouco mas foi minha mãe que ensinou eu e meus irmãos a ler em casa, antes mesmo de entrar na escola. Então estou dizendo isso, porque ouvindo você falar fico pensando nessas

tantas regras, tantas coisas que dizem que as crianças não podem, isso só se for aqui na escola!” (Educadora Margarida).

Ao falar acerca da infância e de outras crianças, a educadora Margarida questiona a respeito dos cotidianos escolares institucionalizados com currículos que tentam subestimar e controlar os corpos e mentes das crianças. A educadora Tulipa também compartilha e recorda as memórias vividas em sua infância:

Trabalho todos os dias aqui e vejo como tem muita coisa que me faz lembrar a minha infância, mas percebo também depois desse tempo todo em casa as crianças voltaram para a escola com medo de muita coisa e com dificuldade até de brincar, pular amarelinha, pular corda, cantar. Brincadeiras que antes eram comuns aqui na escola. (Educadora Tulipa).

Ao ouvir as narrativas da educadora Tulipa, a professora Orquídea compartilhou suas angústias e sentimentos em relação ao retorno das crianças e profissionais após o longo período que ficaram distantes da escola:

Acho importante fazermos esses encontros coletivos porque assim podemos compartilhar nossas experiências e as dificuldades que também estamos enfrentando, porque tenho certeza que retornar à escola não está sendo fácil para ninguém. Eu também tenho filhos e ao mesmo tempo que tenho medo, sei que eles precisam estar na escola, a escola não é só lugar de aprender não, é o lugar onde nos encontramos, conversamos, rimos, e compartilhamos nossas rotinas (Professora Orquídea).

Esses espaços coletivos onde compartilhamos nossas histórias, experiências, medos e angústias também nos fortaleceram para tecermos ideias e práticas que nos ajudassem a esperar, a caminhar e a resistir. Nesse primeiro encontro construímos uma caixa para compartilharmos nossas ideias, pensamentos e sugestões; desse modo, durante a semana poderíamos escrever e colocar na caixa as ideias e práticas possíveis de serem tecidas com as crianças, educadoras e professoras nos cotidianos da escola e socializar as ideias a cada quinze dias.

Figura 43 – Caixa confeccionada para compartilhar ideias, pensamentos e sugestões



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

As primeiras ideias e sugestões que foram compartilhadas estavam relacionadas ao acolhimento das crianças em tempos de pandemia e as estratégias possíveis para que as crianças conseguissem seguir os protocolos de segurança e saúde. Assim uma das sugestões idealizadas com as professoras e a equipe gestora foi convidar a equipe de saúde pública da comunidade para conversar com os adultos e as crianças da escola sobre prevenção e cuidados que devemos tomar contra o coronavírus. Mesmo cientes de que a creche e a pré-escola é composta de crianças pequenas, nós não poderíamos subestimar ou desacreditar do potencial de compreensão e capacidade delas.



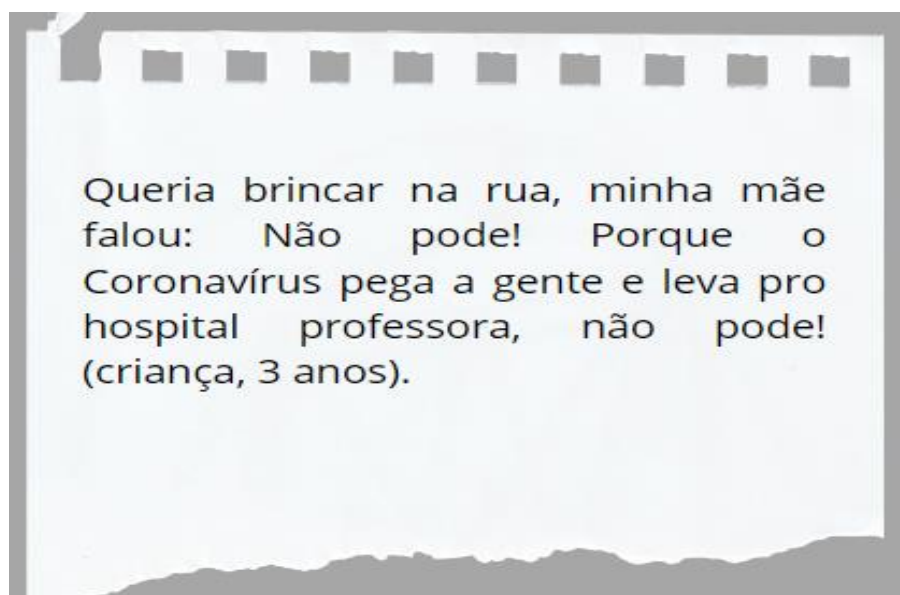
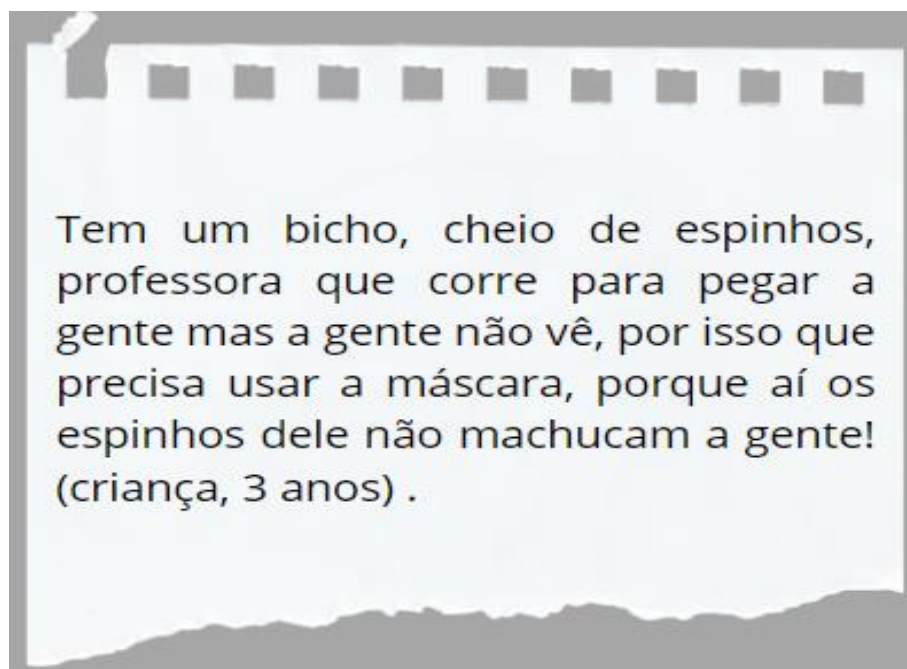
Figura 44 – Diálogo da equipe de saúde com professoras e crianças no retorno



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

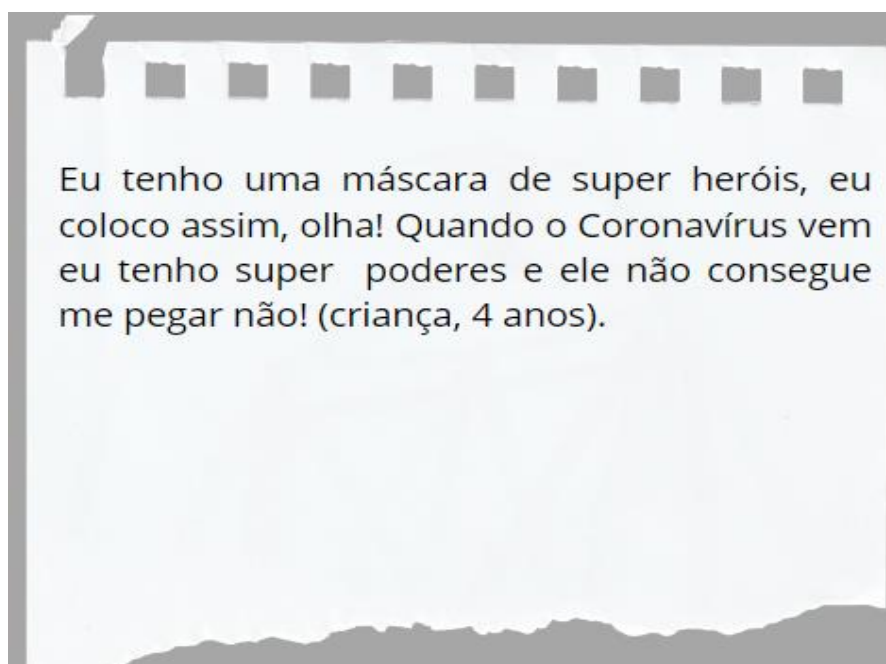
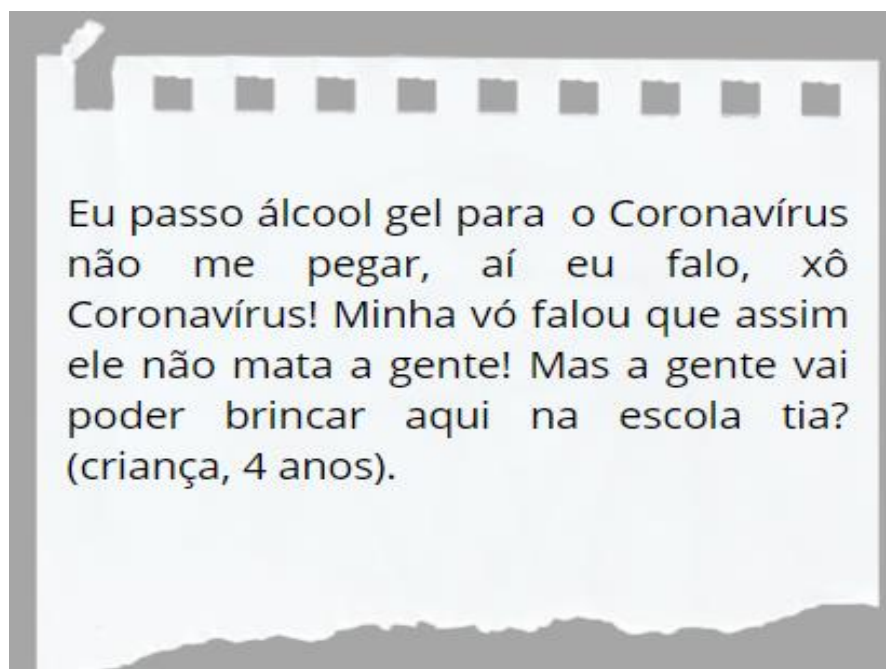
Desse modo, algumas ações foram tecidas em nosso primeiro encontro ecoformativo, sendo uma peça teatral com o tema *Super-heróis contra o Coronavírus* e um desfile com o tema *Eu uso uma supermáscara*. Tais ações foram realizadas com a participação das crianças, das professoras e educadoras. Para que esse momento pudesse acontecer, uma roda de conversa foi feita para entendermos o que as crianças pensavam sobre o Coronavírus e sobre os protocolos de segurança da escola.

Figura 45 – Narrativas das crianças em roda de conversa sobre o vírus Coronavírus e protocolos de segurança na escola



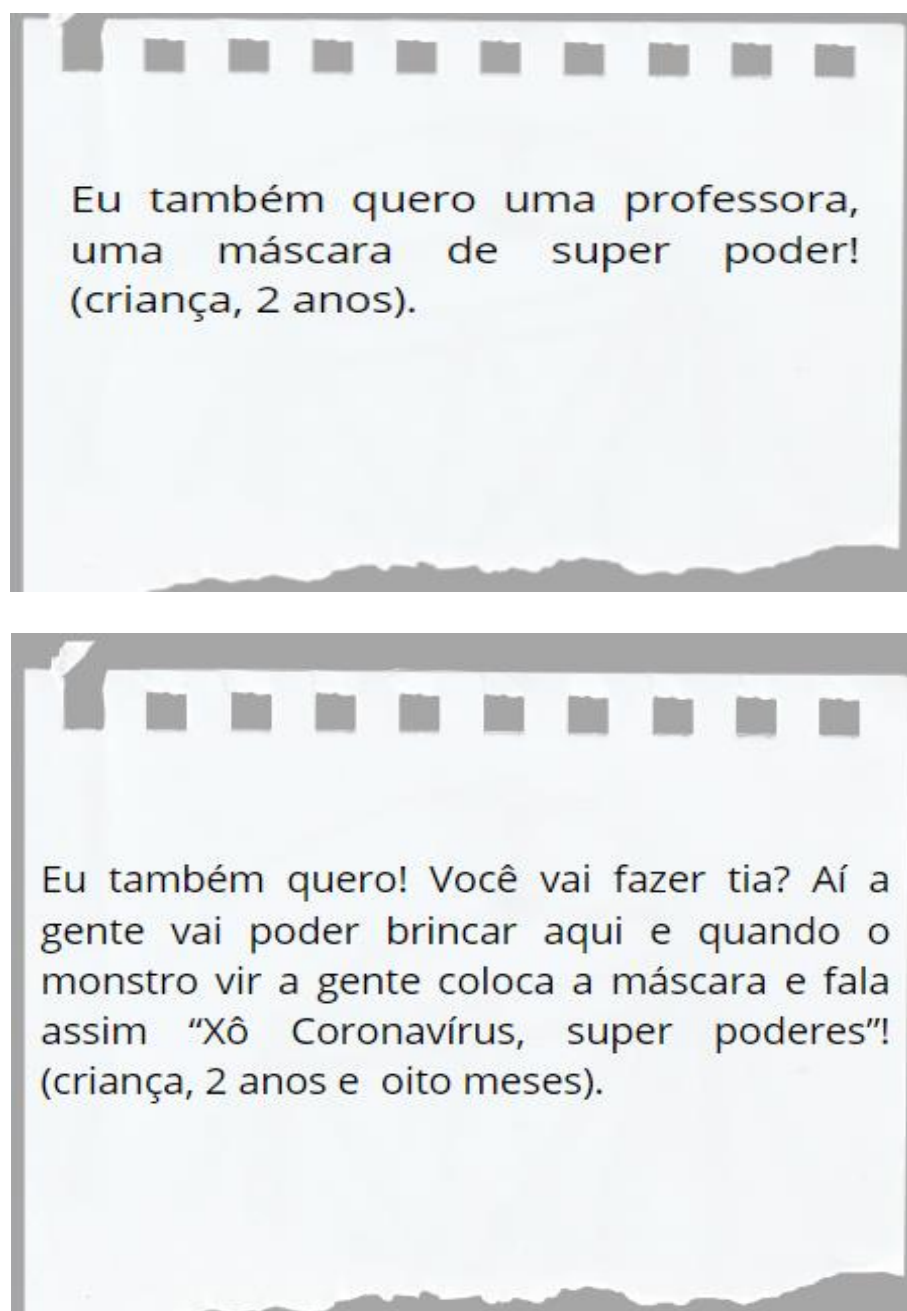
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 46 – Narrativas das crianças em roda de conversa sobre o vírus Coronavírus e protocolos de segurança na escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 47 – Narrativas das crianças em roda de conversa sobre o vírus Coronavírus e protocolos de segurança na escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Após as crianças compartilharem suas narrativas, sentimentos e desejos na roda de conversa, as professoras e educadoras iniciaram movimentos na escola para organizar o desfile e a apresentação teatral, tendo como protagonistas as crianças com suas escolhas de personagens, suas narrativas e histórias. Ouvir as crianças na roda de conversa foi um passo importante para compreender o que as crianças

pensam a respeito do momento pandêmico e quais estratégias poderíamos utilizar para acolher as crianças e oferecer um espaço onde elas pudessem se sentir seguras.

Figura 48 – Apresentação teatral com narrativas acerca da pandemia do Coronavírus, realizada pelas crianças, professoras e educadoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 49 – Desfile de crianças, professoras e educadoras vestidas de personagens animados e usando máscaras, devido a pandemia de coronavírus



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 50 – Desfile de crianças, professoras e educadoras vestidas de personagens animados e usando máscaras, devido a pandemia de coronavírus



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 51 – Desfile de crianças, professoras e educadoras vestidas de personagens animados e usando máscaras, devido a pandemia de coronavírus



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 52 – Desfile de crianças, professoras e educadoras vestidas de personagens animados e usando máscaras, devido à pandemia de coronavírus



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).



No segundo encontro ecoformativo, abrimos a caixa em que compartilhamos quinzenalmente nossas ideias, pensamentos e sugestões. Diversos temas, perguntas, dúvidas e sugestões foram surgindo de dentro da nossa caixa, por exemplo: Como ressignificar nossas práticas, a fim de manter o vínculo da família com a escola em tempos de pandemia? Como trabalhar as diferentes emoções apresentadas pelos adultos e pelas crianças, em tempos de pandemia? Quais propostas de atividades realizar para acolher as crianças no retorno ao ensino presencial? Como manter as crianças de máscara e respeitando o distanciamento social e físico dentro da escola?

Com as perguntas e dúvidas que foram sendo apresentadas, chegamos à conclusão que as respostas que queríamos não encontraríamos nos livros, nas lives, nem nos ofícios e normas das secretarias de educação, que orientavam em relação à pandemia, pois assim como narra a professora Orquídea:

Nenhuma escola é a mesma, cada criança, cada pessoa aqui está passando por esse momento de forma única. Então não vai ter receita de bolo, vamos ter que descobrir, aprender vivendo, observando nossas fragilidades e nos fortalecendo para reinventar nossas práticas, nosso trabalho! (Professora Orquídea).

Figura 53 – Fotografia do segundo encontro ecoformativo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Diante da narrativa da professora Orquídea e dos tantos outros diálogos que iam surgindo nos movimentos ecoformativos tecidos com as professoras e educadoras, unimo-nos diante das perguntas, dúvidas e ideias que saíam daquela caixa, pensando em práticas pedagógicas que, assim como descreve Tiriba (2021), precisávamos articular práticas que nos reconectassem com vivências corporais, plásticas, musicais e brincantes que nos afastassem um pouco dos muros, medos e isolamento que já habitavam em nós e foram evidenciados pela pandemia da Covid-19. Era preciso reduzir os passos, ouvir as vontades do corpo, gerar encontros afetivos e coletivos, pois assim como no diálogo de Bergson (2015):

Generalizamos as coisas, inclusive os nossos sentimentos, com a frieza e a rigidez das palavras, e compomos e decompomos sistemas filosóficos como peças de um mosaico. Assim, apáticos à natureza movente do real, não escutamos a melodia contínua da vida profunda que ecoa dentro e fora de nós. Consequentemente, habituamo-nos a recompor artificialmente o tempo, ignorando a diferença entre o tempo real, ou seja, a duração e o tempo representacional (BERGSON, 2015, p. 1).

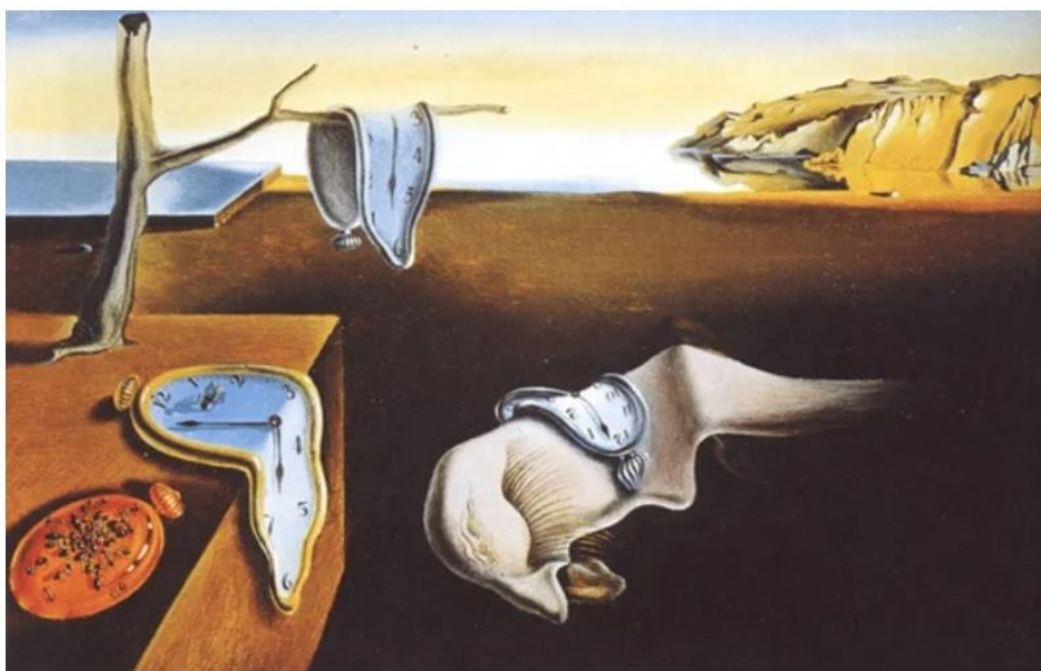
Neste sentido, o segundo encontro ecoformativo nos impulsionou a tecer as Oficinas ecobrancantes por meio de práticas pedagógicas opostas ao *modus operandi* do tempo linear, representado pela imagem dos relógios e calendários, ao qual seguimos sempre correndo contra, aprisionados por ações e modelos utilitaristas e pré-estabelecidos, pois “[...] somos livres quando todos os nossos atos se evadem dos hábitos e das significações cristalizadas nas condutas comumente instituídas [...]” (BERGSON, 2015, p. 50).

A obra *A Persistência da Memória* é um quadro do artista Salvador Dalí (1931) e vai ao encontro da filosofia bergsoniana que evidencia tempo e espaço como transformação própria do meio ambiente e nos mostra como apreendemos o tempo de maneira fixa, descontínua e numerável, mascarando nossa vida interior e o ambiente da ação livre.

[...] A duração totalmente pura é a forma que a sucessão dos nossos estados de consciência adquire quando o nosso eu se deixa viver, quando não estabelece uma separação entre o estado presente e os anteriores (BERGSON, 2015, p. 147).

A obra traz uma mensagem relacionada à temporalidade e à memória, apresentando uma visão subjetiva do tempo, que tem sua própria forma de acontecer e foge à racionalidade.

Figura 54 – Obra de arte *A Persistência da Memória*, de Salvador Dalí (1931)



Fonte: Cultura genial (2021).

Pensando nos *espaçostempos* que são estabelecidos nas rotinas das creches e pré-escolas, nesse encontro ecoformativo nos movemos a tecer a primeira oficina ecobrancante dialogando sobre o tempo linear, produtivo e quantitativo, empregado nos cotidianos escolares em forma de semestres, anos e períodos, sem, contudo, contar o tempo presente, vivido.

Após observarmos e refletirmos acerca das vontades e desejos que as crianças manifestam nas interações com os seres humanos e não humanos, consigo mesma e com o mundo natural, iniciamos a oficina com o tema “Flores por toda parte”. Esse tema foi tecido durante os encontros ecoformativos ao dialogarmos: a respeito dos

protocolos de segurança e distanciamento social e físico na escola em tempos de pandemia; acerca da situação de abandono que os espaços externos da escola se encontravam ao ter suas obras paralisadas; e em relação aos desejos expressos nas narrativas das crianças em querer retornar à escola e poder brincar, encontrar e conversar.

De modo coletivo, começamos a compartilhar ideias e práticas para recuperar as plantas e flores que havia no entorno da escola antes das obras de pavimentação terem sido iniciadas e, logo mais, abandonadas no entorno da escola. Assim, propomo-nos a conversar e a sensibilizar as famílias da comunidade em relação ao abandono que estava instalado nas áreas externas da escola, e a partir da situação apresentada sugerir ações dialógicas e problematizadoras, a fim de:

[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1987, p. 55).

Figura 55 – Encontro coletivo e dialógico com as famílias da comunidade escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Sementes, mudas, adubos e terra: esses foram alguns dos materiais doados pelas professoras, educadoras e familiares da comunidade escolar para darmos início ao plantio das flores e plantas no entorno da escola. Assim como dialoga Gallo (2013), por meio de ações coletivas, políticas e solidárias nos movemos a traçar linhas de fuga e não permanecer à espera de políticas governamentais e burocráticas instituídas em uma educação maior que não atendem as necessidades de uma educação menor que se constrói na produção coletiva e comunitária, pensada e praticada de forma rizomática, feita com “[...] desejo de aprender, desejo de adentrar realidades...seguir, penetrar, conectar infinitamente, como um rizoma, onde não há pontos definitivos de chegada, não há fronteiras disciplinares!” (GALLO, 2003, p. 15).

Figura 56 – Organizações e trocas coletivas por meio do grupo de WhatsApp



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

À medida que conseguíamos as doações de materiais, fomos ressignificando também o planejamento semanal, de modo que a produção da oficina “Flores por toda parte” estivesse presente nas rotinas da escola e nos cotidianos das crianças. Contudo, problematizações maiores começaram a surgir, pois “nem tudo são flores”: apesar das doações de materiais para o replantio, muitas de nós não tínhamos habilidades para o plantio e manejo das plantas; um outro fator era pensar na preparação do solo e nas espécies de flores e plantas que se adaptam ao clima frio de uma região montanhosa.

Desse modo, no terceiro encontro ecoformativo as professoras e educadoras se reuniram para pesquisar em documentos, livros e sites informações e conhecimentos que nos ajudassem a conhecer as especificidades das flores, do solo e do clima para iniciarmos o plantio. Uma das problematizações foi levantada pela professora Margarida:

Gente, acho que estamos caminhando bem, mas agora estou pensando aqui... Como vamos cuidar das flores quando a escola estiver fechada? E os finais de semana? Não dá para acreditar que elas vão esperar passar o fim de semana, os feriados para serem adubadas, cuidadas e regadas! (Professora Margarida).

Figura 57 – Terceiro encontro ecoformativo com professoras e educadoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Na narrativa da professora Margarida, está presente o ato de perguntar, que vai ao encontro do vivido nos cotidianos escolares e nos faz refletir acerca do tempo e cuidado que precisamos dedicar a todas as formas de vida, assim como descreve Soler Gonzalez e Andreia Ramos (2014, p. 103): “[...] as redes de conversações aqui apresentadas nos alimentaram e criaram em nós o exercício de curiosoar e pensar a Educação Ambiental [...]”. Assim, movemo-nos a organizar ideias para semear e manter viva as flores por toda parte a partir das ideias tecidas nas narrativas das professoras e educadoras, pois, de acordo com Freire e Faundez (apud KOHAN, 2021, p. 45), “[...] A questão, justamente, não seria introduzir “a hora das perguntas” no currículo ou burocratizar e instrumentalizar didatizando o ato de perguntar, mas “reconhecer a existência como um ato de perguntar! [...]”

Se o trabalho que estamos tentando realizar aqui envolve as nossas práticas coletivas, não poderíamos conversar com a comunidade, com as famílias que moram próximo a escola, para nos ajudar nessa tarefa de fazer a manutenção e cuidado das flores nesses dias em que a escola se encontra fechada? (Professora Jasmim).

Essa seria uma ótima iniciativa, Jasmim, na minha família mesmo tem meu sogro que faz suas próprias mudas de plantas e flores, o quintal dele é uma beleza de tão florido. Ele não mora tão perto da comunidade, mas tenho certeza de que ele toparia na hora, em nos ajudar com as mudas! (Professora Orquídea).

Eu não imaginava que esses encontros coletivos poderiam nos ajudar tanto, olha onde estamos, pesquisando buscando conhecimento para florir a nossa escola. Há poucos dias eu só via tristeza só de pensar em retornar para a escola. Mas estar aqui conversando, tentando construir caminhos para continuar, tem me ajudado a não pensar só nos problemas, então eu vejo que essa oficina vai nos ajudar a caminhar muito! (Educadora Rosa).

Estávamos no segundo semestre do ano de 2021 quando iniciamos ações para tornar realidade as nossas ideias, sonhos e inventividades que foram sendo tecidas nos encontros ecoformativos através de nossas narrativas e planejamentos dialógicos. Desse modo, a professora Jasmim convidou seu sogro, Crisântemo, para nos ajudar a trilhar esse caminho das flores em nossa escola. Seu Crisântemo aceitou de imediato; contudo, sua idade não lhe permitiria longas caminhadas até a escola, assim

ele combinou de nos ajudar trabalhando em sua própria casa no preparo das terras e plantio das mudas.

Nossos movimentos dialogam com as ideias de Ailton Krenak (2020), o qual afirma que, ao ocuparmos os microespaços aos quais pertencemos, estamos também lutando para adiar o fim deste planeta, distanciando-nos dessa macropolítica que visa ao lucro em detrimento de qualquer forma de vida, pois, “[...] os agentes da micropolítica são pessoas plantando horta no quintal de casa, abrindo calçadas para deixar brotar seja lá o que for. Elas acreditam que é possível remover o túmulo de concreto das metrópoles” (KRENAK, 2020, p. 11).

Os encontros ecoformativos, as pesquisas, os diálogos e narrativas seguiam emergindo nos cotidianos escolares, contudo, aos finais de semana, não era possível reunir as professoras e educadoras para dar seguimento à oficina de flores, pois esse era o tempo que muitas conseguiam para estar com seus familiares e descansar. Desse modo, eu e alguns participantes da comunidade nos disponibilizamos em alguns fins de semana a estar juntos com o Seu Crisântemo cuidando da terra, do adubo e das mudas de flores.

Figura 58 – Adubação da terra para plantio, no quintal de Seu Crisântemo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).



Figura 59 – Preparação da terra e de algumas mudas com a ajuda de Seu Crisântemo e de seus netos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 60 – Preparação da terra sendo cuidada por Seu Crisântemo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

À medida em que a terra ia sendo tratada na casa do Seu Crisântemo, as professoras e educadoras iam realizando práticas pedagógicas ecológicas e coletivas com as crianças nos territórios da escola. Nos encontros ecoformativos com educadoras e professoras, fomos tecendo planejamentos para preencher os currículos escolares com nossos sonhos, desejos e flores, de modo que a oficina de flores estivesse presente na rotina da escola possibilitando às crianças conhecer, realizar e vivenciar a Oficina “Flores por toda parte”.

Conversamos com as crianças sobre a oficina de flores, explicando para elas que nossa escola ficou por um longo período fechada e agora precisava de nossa ajuda para que voltasse a funcionar com alegria. Assim, as professoras e educadoras se organizaram em grupos para conversar com as crianças e convidá-las a participar da oficina. Após esse momento, alguns espaços foram organizados para que as crianças pudessem conversar, perguntar, conhecer e descobrir as diferentes espécies de flores que poderiam ser cultivadas nos territórios da nossa escola.

Figura 61 – Encontros solidários e criativos com as turmas da Educação Infantil para falar sobre as flores





Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 62 – Crianças convidando outras turmas para participar da Oficina





Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Os primeiros encontros ecoformativos realizados com as crianças nos cotidianos da escola despertaram em nós emoções e sentimentos que nos mostraram ser possível redesenhar os caminhos de conhecer (TIRIBA, 2021), movendo-nos a caminhar pelas palavras de Paulo Freire (2015, p. 89) ao dizer que “[...] para educadores e educadoras democráticas o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento mas que já são, em si, alegres”. Em meio aos desafios que emergem dos cotidianos escolares com as crianças, arriscamos-nos pelo gosto do risco, que só tem sentido quando é corrido “[...] por um ideal, um sonho mais além do risco mesmo” (FREIRE, 2015, p. 71).

*Ouvirsentir* as crianças como *praticantespensantes* dos cotidianos é alimentar nas crianças o gosto por perguntar, entendendo para além da linha cronológica que as demarca unicamente como seres infantis. Na oficina “Flores por toda parte”, desejamos tecer práticas pedagógicas que se inspirem na força perguntadora da infância que nos inspire na “[...] potência de uma vida infantil; uma educação que

encontra, através das perguntas e do perguntar, a infantilidade da vida através de uma pedagogia na e da infância” (KOHAN, 2021, p. 46).

Nesse movimento de *ouvirsentir* a força perguntadora da infância, convidamos o leitor e a leitora para o próximo capítulo, intitulado *Redesenhar os caminhos de conhecer com a força curiosa e perguntadora das crianças*.

## 6 REDESENHAR OS CAMINHOS DE CONHECER COM A FORÇA CURIOSA E PERGUNTADORA DAS CRIANÇAS

### O delírio do verbo

*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a  
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona  
para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E  
pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nas-  
cimentos – o verbo tem que pegar delírio.*

(Manoel de Barros, 2018)

O poema citado na epígrafe, do poeta Manoel de Barros (2018), faz parte de sua obra literária *Memórias Inventadas*, na qual o poeta se propõe a escrever acerca da infância, juventude e velhice, permitindo-se todos os devaneios de sua existência poética sem deixar esvaziar-se o sentimento da infância presente em cada fase da vida. Essa forma de escrever e viver a infância, para além do tempo cronológico e da fase inicial da vida, vai ao encontro com às memórias de Paulo Freire (2015) ao falar a respeito da sombra da mangueira que em sua meninice era usada para brincar, se refrescar, conversar, sentir, ouvir os pássaros e falar acerca das saudades.

Na sombra desta mangueira, Paulo Freire aprendeu a ler e a escrever com seus pais, “[...] aprendendo a ser no mundo com o mundo e com os outros [...]” (FREIRE, 2015, p. 50). Mergulhadas nas memórias inventadas de Manoel de Barros (2018) e inspiradas na metáfora e vida das sombras das mangueiras na vida de Freire para que passados os anos ele pudesse manter em si uma meninice revolucionária, desejamos tecer condições para que o curiosoar e a força da pergunta-menina sejam nossas práticas políticas e ecologistas “[...] que essas perguntas encontrem acolhida e sensibilidade, para que elas possam ser compartilhadas com outras e outros e desdobradas em muitas outras perguntas que ajudem a entender e a colocar em questão o mundo que se vive” (KOHAN, 2021, p. 47), pois:

Somos velhos ou moços muito mais em função de se nos inclinarmos ou não a aceitar a mudança como sinal de vida e não a paralisação como sinal de morte. Somos moços na medida em que, lutando, vamos superando os preconceitos. Somos velhos se, apesar de termos apenas 22 anos, arrogantemente desprezamos os outros e o mundo. Vamos ficando velhos na medida em que, despercebidamente, começamos recusar a novidade porque “no meu tempo era diferente, era melhor”, dizemos. O melhor tempo, na verdade, para o jovem de 22 ou de 70 anos é o tempo que se vive. É vivendo o tempo como melhor possa viver que o vivo bem (FREIRE, 2015, p. 70).

Figura 63 – Crianças observando as mudas de flores nas varandas da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

- *Ypê (criança): Professora por que essa ali não nasceu?*
- *Bromélia (professora): Ela ainda está dormindo, mas vamos continuar observando todos os dias, que ela também irá acordar como as outras.*
- *Onze horas (criança): Acordar igual a gente? Mas elas comem também?*
- *Bromélia (professora): Sim, elas irão acordar assim como nós. Elas se alimentam também, mas o alimento delas é diferente do nosso. Elas gostam do sol, se alimentam da terra e gostam de beber água igual a gente.*
- *Jacarandá (criança): Tiaaaa, a plantinha bebê acordou, vem ver!!! (chegando na sala correu para mostrar uma das flores que se abriu).*
- *Jacarandá (criança): Eu vou dar água para ela!*

- *Bromélia (professora): pouca água, Jacarandá, para ela não se afogar!*
- *Jacarandá (criança): Tá bem!*
- *Jacarandá (criança): Eu vou beber um pouco da água dela (bebeu a água do regador)!*

O encontro das crianças com a Oficina “Flores por toda parte” foi vivenciado nos cotidianos da escola. As trocas e diálogos coletivos que iniciamos nos encontros ecoformativos com professoras e educadoras agora se ramificam pelo chão das varandas, pátios, salas, banheiros e nos planejamentos semanais.

Mexer com a terra, descobrir, plantar sementes, planejar os horários e tempos de regar e adubar as diferentes espécies de mudas, apreciar, cuidar e esperar ansiosamente pelo desabrochar de cada uma delas nos permitiu tecer e vivenciar a oficina com as crianças, apequenando-nos para ouvir e respeitar as perguntas, ações e movimentos das crianças. Os caminhos e tempos das flores e das crianças sinalizam para nós que é preciso honrarmos uma pedagogia da pergunta que coloque as crianças como protagonistas, em pé de igualdade, nem por cima nem por baixo (KOHAN, 2021, p. 48).

Figura 64 – Crianças, regando as mudas de flores



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).



Jacarandá (criança), observando o cuidado que as mudas de flores recebiam dos adultos e das outras crianças, comeu uma pétala da flor. Em alguns dias, bebeu a água do regador, tocou nas mudas e disse que queria ser flor, cuidado que nem flor!

[...] o problema não diz respeito apenas às crianças, mas também a todos aqueles sujeitos “colonizados” considerados “menores”. Crianças aqui poderia querer simbolizar tantas outras figuras colonizadas: indígenas, negros, pobres, sem terra, mulheres e todas aquelas categorias carregadas de pré-conceito e desprezo. Certamente, não se trata de uma questão relevante apenas para a educação (KOHAN, 2021, p. 48).

Os movimentos que as crianças tecem ao desejar cuidar e acompanhar as mudas de flores revelam também os sentimentos, dores, desejos e histórias que elas carregam desde muito cedo ao se tornarem moradores e vítimas de uma comunidade que é marginalizada e desassistida de políticas raciais e sociais. O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) descreve que a criança se desenvolve nas relações e práticas cotidianas que vivencia, construindo assim sua identidade pessoal e coletiva. Ao observar, brincar, imaginar, experimentar, narrar, aprender e questionar, vai construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade e produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

As crianças são capazes de criar, imaginar, perguntar, brincar e inventar muitas vezes residindo em condições precárias de moradias, vivendo em comunidades com pouco ou nenhum acesso a saneamento básico, calçamento, assistência à saúde pública, segurança e espaços de lazer. Diante desses contextos, muitas crianças narram ou expressam suas vidas, seus desejos, necessidades, história de violência, opressão e perdas.

— *Jacarandá (criança): Eu vou ser o pai daquela flor ali! Posso levar ela pra minha casa tia?*

— *Girassol (professora): Mas por que você quer levar a flor?*

— *Jacarandá (criança): Porque eu vou ser o pai dela tia, meu pai não voltou mais para casa, mas quando ele voltar eu vou dar essa flor para ele.*

— *Girassol (professora): Jacarandá, as flores ainda estão muito pequenas, nós vamos ter que cuidar muito delas ainda, quando elas estiverem maiores podemos fazer outras mudas para você e seus colegas cuidarem em casa, ok?!*

Diante de tais narrativas, Paulo Freire (2015) nos convoca a reconhecer os enormes obstáculos que o sistema capitalista impõe às minorias, às comunidades periféricas e menos providas de recursos. O autor nos impulsiona a esperar, a acreditar na possibilidade de mudarmos o mundo, sem, contudo, deixar de reconhecer as realidades, os empecilhos impostos às classes menos privilegiadas, às minorias marginalizadas.

Nosso lugar enquanto professor/a, educador/a e participante da sociedade é o de se incomodar, recusar o silêncio em meio aos discursos dominantes e fatalistas. Apostando em uma pedagogia freiriana, política, em uma pedagogia-menina, em uma pedagogia da pergunta para nos inserirmos nas realidades cotidianas dessa escola de Educação Infantil, a fim de sonhar outros mundos, desejando com as oficinas mobilizar e organizar ações que tornem menos perversa as realidades de uma sociedade tão desigual e injusta como a nossa.

Figura 65 – Crianças separando as mudas de flores e observando o crescimento delas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

- Professora, quando vai nascer as flores amarelas?
  - Professora, que horas a gente vai sair para dar água a elas?
  - Hoje você me deixa entregar os regadores?
  - Por que essa daqui não saiu ainda professora?
  - Que dia a gente vai plantar lá fora?
  - A gente pode dar um nome para essa flor aqui?
- (perguntas feitas pelas crianças na roda de conversa sobre a Oficina “Flores por toda parte”).

Figura 66 – Crianças e professora conversando e observando o crescimento das flores



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

A força das perguntas curiosas das crianças foram exigindo de nós uma postura sensível para ensinar e aprender para além de uma memorização mecânica e conteudista. Enquanto professoras e educadoras conscientes das realidades cruéis e desumanas que estão presentes na vida de tantas crianças dessa comunidade, não é

possível “[...] estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (FREIRE, 2015, p. 40).

As narrativas e as perguntas das crianças descortinam as problematizações, as carências, as dores e as faltas que se apresentam nos cotidianos desumanizantes de uma comunidade. E nesse sentido, as perguntas e narrativas das crianças nas tecituras das oficinas implicam aberturas para aprendermos, construirmos e reconstruirmos, para sonharmos e transformarmos nossas realidades.

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica (FREIRE, 2016, p. 41).

Plantar, adubar e regar ultrapassou os muros da escola e se tornou nossas práticas ecológicas e coletivas, caminhos que encontramos para realizar bons encontros com a água e com a terra, para conversar e trocar conhecimentos e mudas com os vizinhos da escola. Nossos regadores eram feitos de garrafas pet e ficavam à disposição das crianças e adultos; o desejo de observar, escrever e desenhar sobre o que plantávamos se tornou fonte de conhecimento vivo.

— *Antúrio (criança): Tia vou falar sobre uma coisa, você sabia que a Uvaia vai com a letra U e com a letra V e A? Uvaia!*

— *Hibisco (criança): Eu fiz um saboriflório, professora!*

— *Bromélia (professora): O que é um saboriflório, Hibisco (criança)?*

— *Hibisco (criança): O lugar onde guarda todos os sabores de flores professora (sussurros)!*

— *Copo de leite (criança): Olha professora, vou desenhar essa flor aqui e vou levar para meu avô, ele gosta de flores!*

— *Dália (criança): A professora Jasmim disse que não pode afundar muito as sementes, porque senão ela morre, não vai nascer!*

Figura 67 – Crianças plantando sementes de flores



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 68 – Criança desenhando as flores do estacionamento da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 69 – Crianças regando a muda de árvore da Uvaia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Nossas práticas pedagógicas ecologistas caminham com as oficinas, florescendo entre os muros, caixas, calçadas, salas e pátios, mostrando-nos que os caminhos de conhecer, cuidar e respeitar todas as formas de vida ultrapassam a prática educativa que se sustenta sob a lógica de uma organização curricular homogeneizada, centrada na representação, memorização e reprodução mecânica como única forma de conhecimento. Nas oficinas, vamos reconhecendo a aprendizagem como uma produção *autopoiética*<sup>8</sup>, em que as crianças tecem suas existências no mundo ao mesmo tempo que o conhecem pela experiência. Assim, nossos movimentos buscam abandonar, romper com concepções de conhecimentos dominantes que buscam delimitar os caminhos de conhecer.

---

<sup>8</sup> “[...] inicialmente conhecido como teoria da autopoiese. É uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência. Enquanto uma reflexão sobre o conhecer, sobre o conhecimento, é uma epistemologia. Enquanto uma reflexão sobre nossa experiência com outros na linguagem, é também uma reflexão sobre as relações humanas em geral, e sobre a linguagem e a cognição em particular.” (MATURANA, 2001, p. 13).

Figura 70 – Flores nascendo dentro das caixas. Produções realizadas nos movimentos da Oficina “Flores por toda parte”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 71 – Flores nascendo nos muros da escola. Produções realizadas nos movimentos da Oficina “Flores por toda parte”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 72 – Flores no banheiro da escola. Produções realizadas nos movimentos da Oficina “Flores por toda parte”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 73 – Muda de Uvaia, plantada no pátio da escola. Produções realizadas nos movimentos da Oficina “Flores por toda parte”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).



A oficina “Flores por toda parte” nos permitiu *verouvirsentirpensar* outros caminhos e descobertas. Em um desses caminhos encontramos os sapos. Sim! Eles sempre estiveram ali mesmo antes da construção da escola, antes de nós. Vivendo em uma sociedade do consumo e do descartável, nossos modos de existir se apressam ao passo das batidas do tempo cronológico, corremos para chegar, corremos para partir, enfileiramo-nos para consumir e nos despedaçamos para produzir; assim, passamos pelos sapos sem vê-los e sem ouvi-los. Contudo, a escola foi construída em um terreno popularmente chamado de brejo, e brejos são lugares propícios à vida e reprodução dos sapos.

Diante dos cotidianos apressados da escola e dos pés que andam acelerados, o período de reprodução dos sapos acontece e a vida dessa espécie surge e pula à medida em que a escola se agita, se desregula e se perde do tempo *Chronos* nos corredores da escola com narrativas as quais podemos ouvir:

- *Aiiiiiii, tem um sapo aqui, tiaaaa!*
- *Eu tenho medo de sapo, tira ele daqui!*
- *Corre, o sapo, gente!*
- *Joga sal nele!*
- *Isso não é sapo é perereca!*

Figura 74 – Sapo na porta da sala



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

- *Gente, estamos num lugar onde era tudo brejo, vocês querem o que?*
- *Pega a vassoura, vou tocar ele (crianças correm gritando, se afastam do sapo, outras se aproximam um pouco, querem ver)!*
- *Não precisa matar ele, gente!*
- *Lá em casa eu mato!*
- *Não vai matar não, mata só na sua casa, o agente de endemias veio aqui e disse que esses bichinhos só ficam em lugares bons para eles viverem!*

Numa sociedade cuja espécie humana se coloca como superior a outras espécies de vida e se alimenta de um estilo de vida consumidor, distante da terra, afastada da condição biofílica do ser humano, narrativas como as transcritas anteriormente são naturalizadas, pois “[...] ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive” (TIRIBA, 2021, p. 200). As movimentações dos sapos em seu território de origem e os diferentes sentimentos e atitudes que eles despertam nas participantes dos cotidianos escolares nos levou a problematizar nossas práticas nos encontros ecoformativos, de maneira

que nos colocamos a tecer ações que religassem os caminhos de conhecer e conviver com outras formas de vida, que superem as dicotomias que geram “[...] desequilíbrio além de sentimentos de indiferença e desafeto, comportamentos sociais pouco atentos, ou mesmo agressivos em relação à natureza, seus seres e processos” (TIRIBA, 2021, p. 193-194).

Figura 75 – Perereca no gramado da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Com os encontros ecoformativos e com as leituras e pesquisas no campo da Educação Ambiental, algumas problematizações emergiram, dentre elas: Como convivemos com outras espécies de seres vivos presentes nos cotidianos da escola? Como as práticas de professoras e educadoras influenciam nas relações e atitudes das crianças com outras formas de vida presentes na escola? Como organizar ações pedagógicas que contribuam com práticas políticas, coletivas e ecologistas em educação? Diante de tais problematizações, o planejamento apresentado a seguir foi

tecido e realizado por professoras, crianças e educadoras no território da escola e no habitat dos sapos.

Figura 76 – Plano de ação com o tema “Eu vi um sapo”!

**Centro Municipal de Educação Infantil**

**Plano de ação**

**1. Tema: “Eu vi um sapo”!**

**2. Justificativa:**  
 O tema “Eu vi um sapo!”, surgiu durante as vivências e narrativas do cotidiano no Cmei, que se encontra localizado em uma região de brejo onde muitos sapos aparecem no fim do inverno, período em que termina a hibernação e inicia a reprodução desses anfíbios.  
 O fim dessa estação do ano faz com que os dias da semana na escola se tornem bem agitados ... crianças, sapos, brinquedos, rãs, vassouras, professoras, gritos, pererecas, medos e risos passam a se encontrar nesse lugar.  
 Diante das narrativas e sentimentos expressados pelos diversos participantes da escola, a equipe gestora juntamente com as professoras, crianças e educadoras buscaram realizar encontros ecoformativos para dialogarmos e construirmos ações que envolvam os seres que habitam esse cotidiano, tessendo práticas ecológicas e dialógicas no território que é das crianças, das rãs, das professoras, das educadoras, dos sapos, das serventes, das cozinheiras e das pererecas.

**3. Objetivo geral**  
 Entender porque os sapos aparecem na escola; Conhecer as principais características dos sapos e a história desse animal no meio ambiente.

**4. Objetivos específicos**  
 Compreender como o sapo nasce e as fases de transformação do seu desenvolvimento;  
 Reconhecer os vários tipos de sapos que encontramos na natureza;  
 Identificar como vive o sapo, o que ele come e onde é seu habitat;  
 Construir consciência ambiental.

**6. Parceiros envolvidos no projeto**  
 Professoras, crianças, educadoras e equipe gestora.

**7. Plano de ações:**  
**Ação A – Descobrimo o sapo**  
**Descrição:** Organizar momentos onde as crianças possam explorar os ambientes da escola para observar e investigar os diferentes tipos de anfíbios (sapo, rã, perereca) que aparecem no cotidiano/escola. Durante a investigação, a professora pode conversar com as crianças levantando hipóteses e compartilhar perguntas e dúvidas. Aproveitar o momento para registrar fotos dos acontecimentos.

**Ação B – Vídeo / pesquisa e curiosidades sobre o sapo.**  
**Descrição:** Realizar pesquisa através da Internet para observar os diversos tipos de sapos, ressaltando alguns pontos que devem ser observados, a cobertura do corpo, sua cor, como ele nasce, o que ele come, como ele vive e se reproduz no meio ambiente. Em seguida fazer uma roda de conversa para compartilhar diálogos e reflexões sobre o vídeo apresentado.

**Ação C – Histórias de Sapo.**  
**Descrição:** Realizar escolhas de livros sobre o tema para contação de histórias, como: A Festa no Céu, Sapolândia, O sapo Encantado, Sapo Cururinho na Beira do Rio, O sapo Sapeca, Dona Sapuda e Seus Filhotes, O Jacaré e o Sapo, entre outros.

**Instrumento(s) e critérios de avaliação**  
 A avaliação será feita através da observação da professora quanto ao interesse, curiosidade e participação das crianças nas ações propostas, considerando a trajetória de suas descobertas e aprendizagens.

Figura 77 – Perereca subindo pelo encanamento do vaso sanitário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 78 – Crianças observando o sapo no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Os movimentos de *verouvirsentirpensar* nos despertam fazendo com que prestemos atenção à escuta, ao curiosoar, às inventividades e às descobertas das crianças. Pois distante dos olhos vigilantes dos adultos, dos mecanismos de controle acerca dos seus corpos, encontramos crianças observando os sapos, conversando a respeito das formigas no formigueiro, sobre a dona aranha para além da que é representada nos livros e canções.

Figura 79 – Crianças observando o sapo no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 80 – Crianças observando aranha que apareceu na sala de aula



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 81 – Crianças observando o formigueiro no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 82 – Crianças observando a minhoca que apareceu na caixa de areia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

De fato, mesmo diante dos tempos marcados para brincar, aprender, higienizar e alimentar, as crianças rompem o tempo *Chronos*, que é a própria regulação do movimento, e experienciam o tempo *Aion* que se alonga em sua pura forma vazia do tempo. As crianças criam percursos sem fim, sozinhas ou em grupos mesmo quando são colocadas sentadas ou enfileiradas, brincam umas com as outras, se alegram em contato com a água, com as flores que se abrem, investigam, inventam e se misturam com bichos que aparecem nos cotidianos da escola.

Os *conhecimentossignificações* das crianças são tecidos nos territórios onde seus corpos podem se movimentar, sentir e se expressar. Nesse sentido, podemos pensar as crianças como cartógrafas que traçam, inventam seus mapas, tramam percursos por onde passam, e cada uma a seu modo resiste e trasborda de imaginação os percursos que se apresentam previsíveis. Ao experienciar o modo de *sentirpensarouvir* das crianças, aproximamo-nos da potência de uma vida infantil, sem nos preocuparmos com nossas idades cronológicas, assim como descreve Kohan (2021):



Uma vida infantil é uma vida que começa tudo de novo ou que pensa que sempre é tempo para começar. Uma vida infantil é uma vida que vê um sinal de vida na inquietação e na mudança e um sinal de morte na quietude e na falta de mudança. Por isso, a infância não indica uma quantidade de tempo vivido, mas uma forma de se relacionar com a vida no tempo a qualquer idade (KOHAN, 2021, p. 51).

Desse modo, começamos a tecer nos cotidianos da escola práticas ecoformativas em que o brincar fosse possível para além de uma visão utilitarista associada a aprendizagens pedagógicas e normativas. Assim, nos momentos de leitura e de brincadeiras no pátio, buscamos romper com os mecanismos de controle presentes nas rotinas dos cotidianos de forma a torná-los lugares coletivos onde crianças, professoras e educadoras pudessem ser protagonistas de suas vozes, histórias, brincadeiras e invenções.

Figura 83 – A roda da história que se faz e se desfaz



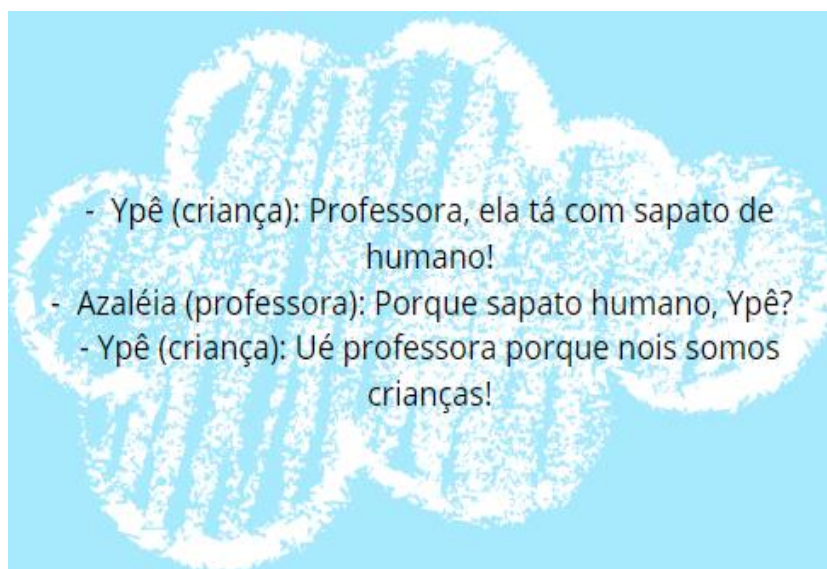
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

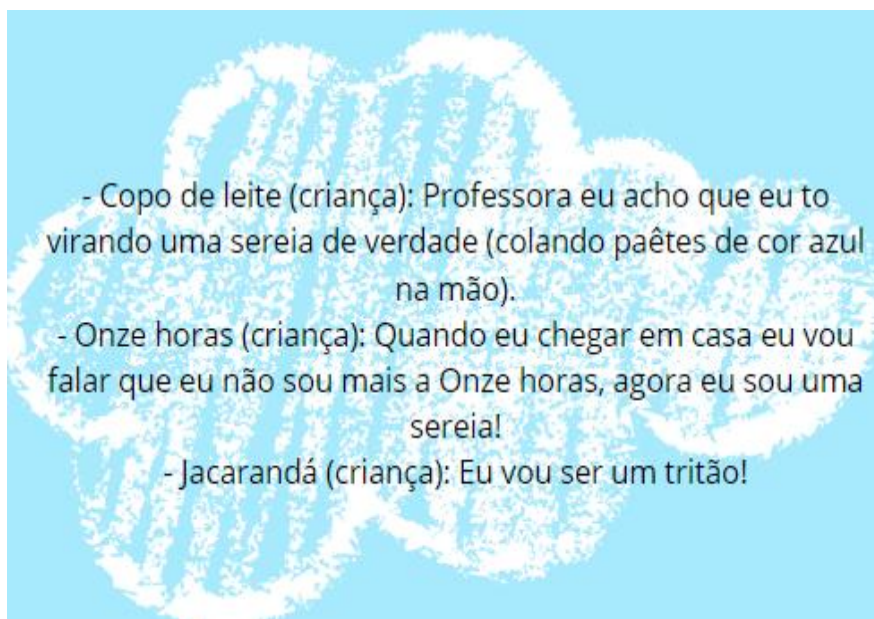
A roda da história é um momento do plano de aula prescrito pelos currículos formais e pelos manuais e códigos da BNCC, que acontece todos os dias como parte da rotina

de cada turma das creches e pré-escolas; geralmente esse momento acontece com uma mesma sequência: música para marcar início da história, apresentação do livro e autores e autoras, contação e diálogos acerca da leitura pela professora e música para marcar o fim da história.

Contudo, enganamo-nos ao imaginar esse momento como uma parte tranquila e organizada da rotina, as crianças constantemente desejam estar em movimento, tecendo invenções e imaginando outros mundos. Desse modo, a rotina da roda da história se repete dia após dia, mas são atravessadas pela força perguntadora, pelos infinitos caminhos de se mover e existir das crianças, assim elas se movimentam, levantam, deitam, tocam o livro, brincam e conversam acerca da história e sobre suas histórias também, de modo que a roda da história jamais permanece roda. A roda se desfaz, se refaz, se mistura e se transforma operando de modo rizomático, e assim, durante o fazer e desfazer da roda da história, outras histórias vão se tecendo:

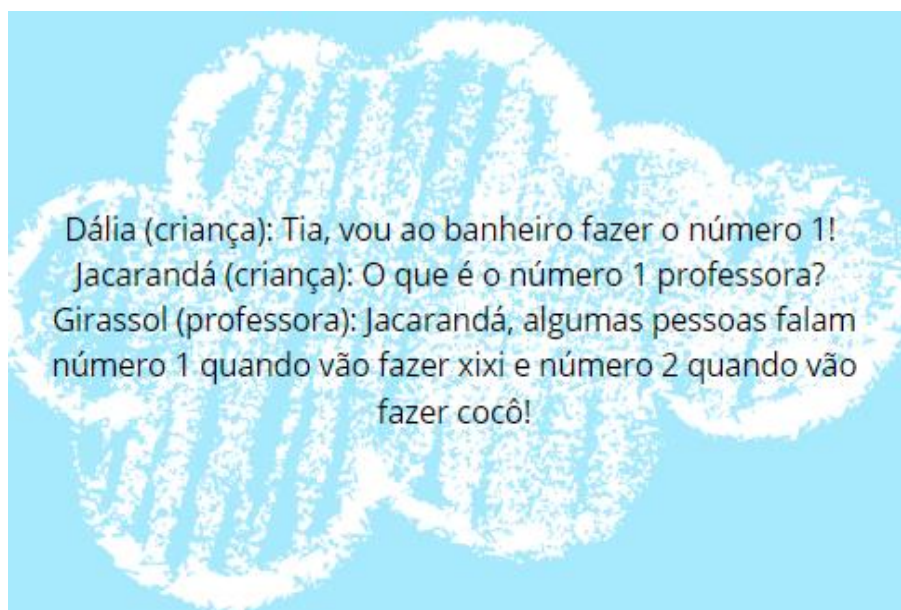
Figura 84 – Narrativas de crianças e professora na roda da história

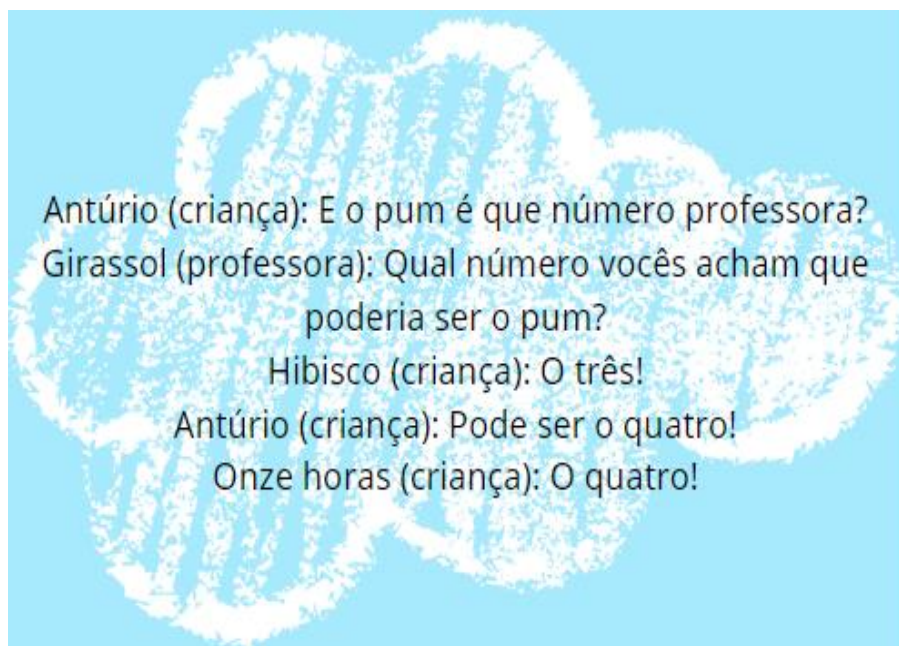




Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 85 – Narrativas de crianças e professora na roda da história





Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Ao nos permitirmos sair do lugar de único detentor do saber, que muitas vezes o professor/a é colocado/a, passamos a tecer educação como prática de liberdade, mesmo diante de tempos tão áridos, de aumento das desigualdades, de vidas atravessadas pela pandemia, de convivências individualistas, de segurança alimentar e recursos tecnológicos para alguns, e fome, miséria, desrespeito e constante perda de direitos para outros.

Nesse sentido, os diálogos com os estudos e experiências escritas pela professora, pesquisadora e escritora Kiusam de Oliveira (2020) se juntam aos caminhos desta escrita como potência para fazermos pesquisa apostando na Literatura Negra-Brasileira do Encantamento, como meio de instrumentalizar e fortalecer nossas identidades enquanto crianças, jovens e mulheres negras, pois desde muito cedo enfrentamos a invisibilidade provocada pelo racismo em diversos contextos que nos acompanharam ao longo de todas as etapas de nossas vidas. Desse modo, uma das obras literárias que inspirou nossos encontros ecoformativos foi o livro *O mar que banha a ilha de goré* (2014), da referida escritora, Kiusam Oliveira, bem como seu artigo acadêmico *Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros* (2020).

Figura 86 – Oficina de leitura com a atividade “Qual é a cor da minha pele?”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 87 – Criança identificando a cor de sua pele na Oficina de leitura com a atividade “Qual é a cor da minha pele?”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Desse modo, a obra *O mar que banha a ilha de goré* (2014) e o artigo acadêmico *Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos*

*negros* (2020) nos conduzem, enquanto pesquisadoras, educadoras, professoras, mulheres e crianças negras nos territórios das creches e pré-escolas, a tecer uma caminhada pautada em uma pedagogia da ancestralidade que vise educar para diversidades, para além dos currículos prescritos e dos documentos oficiais reguladores, pensando as infâncias negras através da literatura escrevível por autoras e personagens negras e nos fortalecendo enquanto coletivos solidários e políticos no combate ao racismo desde a infância de crianças, meninas, jovens e mulheres negras. Assim como afirma Carlos Moore (2015) no prefácio do livro *O mar que banha a Ilha de Goré*:

Nada é mais importante para uma criança que um conto que a insira no mundo dos humanos, dos animais e das coisas. Essa inserção faz-se por meio do apelo à sua imaginação. Como sabemos, sua faculdade de sonhar está sempre desperta. As crianças negras não são exceção a essa regra, exceto pelo fato de que seus sonhos são perturbados por pesadelos recorrentes, agressivos e demolidores: a realidade ambiente, que as agride, as rechaça e as apaga no mundo real pelo viés de insultos, risos sarcásticos e até agressões físicas por parte daqueles com os quais deveriam compartilhar um imaginário prazeroso – seus pares, ou ainda, daqueles que deveriam ser os substitutos de seus pais, os professores (MOORE, 2015, p. 8).

Iniciamos assim as Oficinas de leitura como vias que nos conduzissem a aprender com nossas origens ancestrais, com as histórias das comunidades e povos tradicionais, acreditando ser possível ensinar e aprender outros modo de conceber existências e vidas, para além da espécie humana, pois, assim como descreve Ailton Krenak (2019), existe uma ânsia por consumir a natureza, por consumir nossas subjetividades, de modo que nos resta viver com liberdade “[...] Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência” (KRENAK, 2019, p. 14).

Desse modo, em nossas tecituras nos organizamos para que a Oficina de leitura fosse realizada uma vez por semana nos momentos da roda de leitura, assim as professoras, educadoras e crianças escolhiam os lugares da escola que desejavam realizar a leitura, o tema literário e o modo de apresentação que foi sendo escolhido com o envolvimento das crianças.

Figura 88 – Oficina de leitura com crianças contando suas histórias, invenções e imaginações



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Nas tecituras da Oficina de leitura, fomos atravessadas pelos desejos e subjetividades das crianças, de modo que o lugar do/a professor/a entendido nas relações de poder como de únicos detentores do saber foi se misturando com as linhas de fuga produzidas pelas crianças. Professoras e educadoras já não eram as únicas a contar a história, a roda da leitura já não era mais roda, mas sim espaços coletivos onde crianças também contavam suas histórias reais, imaginadas e inventadas.

Ao produzir resistências aos mecanismos de normatização da vida, as crianças nos convidam a desalinhar a roda, a ocupar o lugar de outros personagens além do de professoras e, assim, vamos descobrindo que os desejos das crianças se aproximam também dos nossos desejos, interrompidos pelo tempo *Chronos*, pelo tempo quantitativo e produtivo que opera em uma sociedade ocidental e vai nos divorciando das vontades do corpo, da infância como possibilidade de existência para além de uma etapa da vida. Assim como nos diz Kohan (2021):

[...] esse roubo de infância é cruel com as crianças porque lhes impede de viver uma vida infantil, é ainda mais desumano com os adultos, porque os afasta cada vez mais do que poderia ser uma condição para transformar suas próprias vidas (KOHAN, 2021, p. 125).

Figura 89 – Oficina de leitura, professoras e educadoras prestigiando as crianças como protagonistas de suas histórias, invenções e imaginações



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 90 – Oficina de leitura com professoras e educadoras participando de apresentação teatral

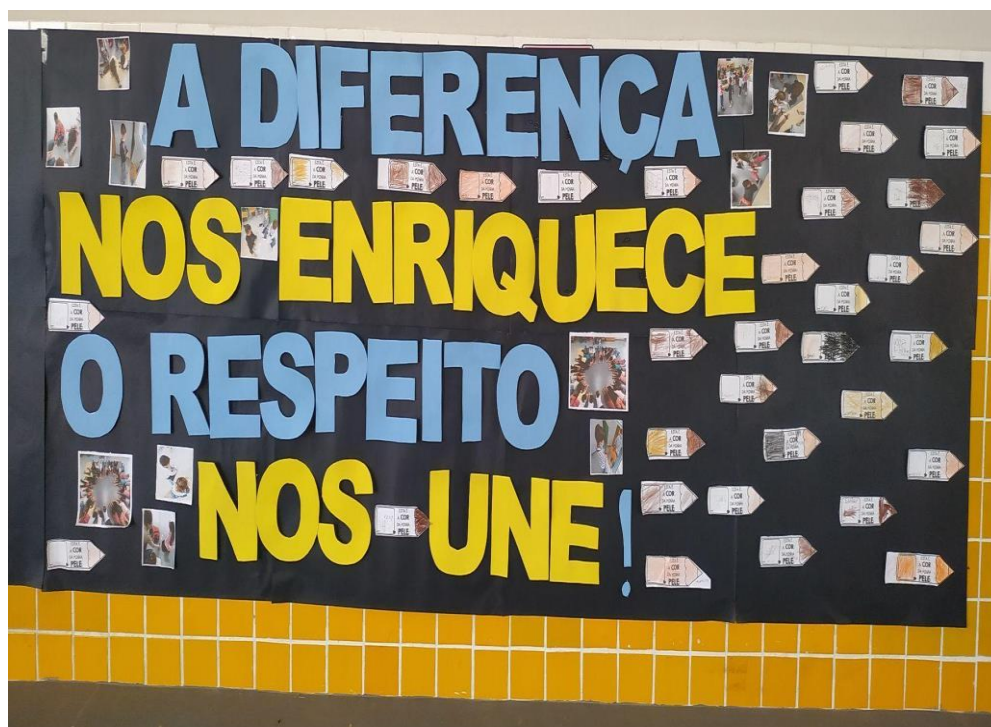


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).



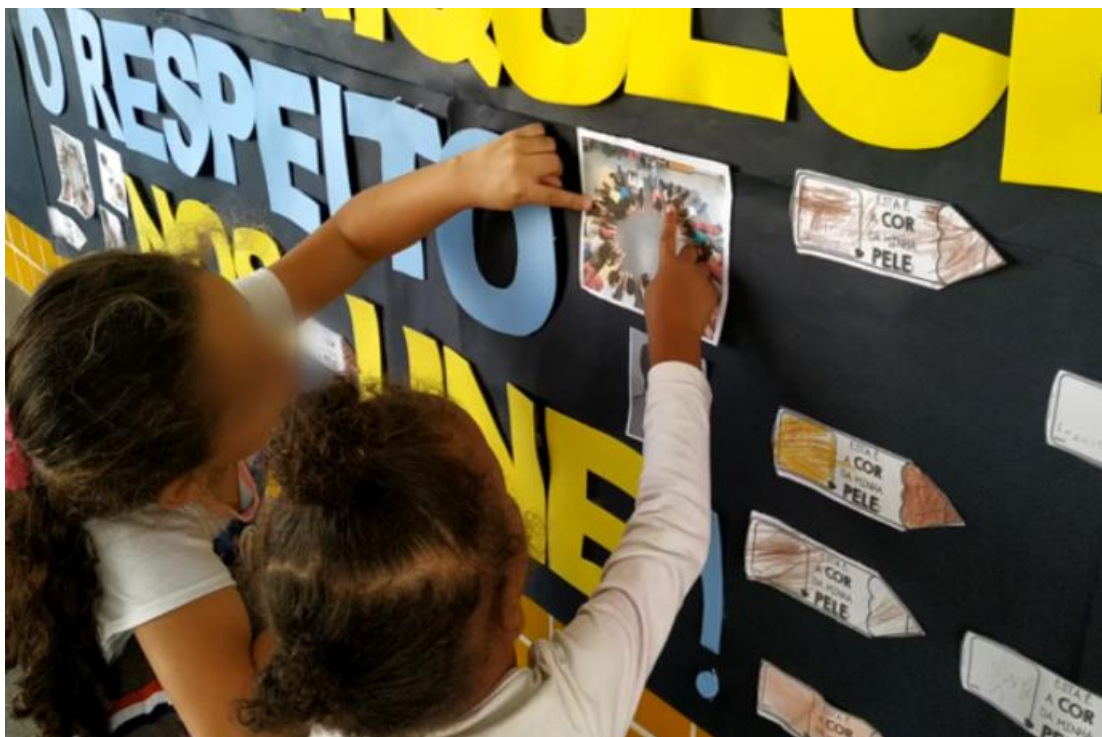
Ao dialogar e apresentar diferentes temas literários que trazem a representatividade afirmativa de crianças negras, contribuímos para que as crianças desde a primeira infância construam uma relação positiva de sua existência. Uma das duras experiências de minha infância esteve relacionada à falta de representação positiva de pessoas e personagens negros; nas raras vezes em que apareciam no contexto ficcional de histórias, em lugares de empoderamento, destaque nas mídias digitais, produtos e propagandas era um encontro desagradável, representando pessoas negras sempre malvestidas, ocupando lugares de submissão, tristeza, pobreza, violência, sem história para contar.

Figura 91 – Mural confeccionado com a participação das crianças, professoras e educadoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 92 – Oficina de leitura com crianças conversando sobre suas fotografias nos murais da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Os direitos das populações negra e indígena foram reconhecidos e garantidos na sociedade por meio de muitas lutas, dores e perdas; há ainda uma longa caminhada para a construção de uma sociedade onde a cor da pele não determine o valor das pessoas. Por tudo isso, é fundamental inserir nos currículos da educação brasileira a história e cultura da África, do negro e dos povos originários, assim como determinam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, de forma a reconhecer e a valorizar a história do povo negro e dos povos indígenas, que por muitos séculos foi alienada, silenciada e inferiorizada por uma educação brasileira que ainda se perpetua, e é ensinada de maneira distorcida e preconceituosa se comparada à história do continente europeu e seus descendentes que vivem no Brasil.

A diversidade precisa ser vivenciada e experimentada no seio de onde ela se processa bem como dentro dos grupos culturais como, por exemplo, escolas de samba, nos blocos afro-brasileiros e nos festivais culturais de forma geral, para que as pessoas comecem a desconstruir imaginário hegemônico e racista com relação a tudo o que veem sobre negros e indígenas (OLIVEIRA, 2020, p. 6).

Figura 93 – Oficina de leitura com as crianças sobre temas literários que trazem a representatividade de crianças negras



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Atualmente muitos/as escritores/as, pesquisadores/as negros/as trabalham a representatividade positiva utilizando a literatura, ou, como descreve Kiusam de Oliveira, a Literatura Negra-Brasileira do Encantamento, tendo como foco fortalecer as identidades das crianças e jovens negras por meio do encantamento literário para “[...] o combate ao racismo e sexismo ao mesmo tempo, instrumentalizando crianças e jovens negros para que se fortaleçam nas elaborações psíquico-estruturais e práticas” (OLIVEIRA, 2020, p. 10). Pois as crianças vão construindo suas identidades e a visão de si mesmas na relação com o que veem dentro e fora delas e com o que é refletido no mundo externo.

Nessa perspectiva, seguimos tecendo oficinas literárias nos cotidianos da creche e pré-escola de modo a fortalecer as identidades das crianças negras por meio de

literaturas representativas, em que elas possam se ver como personagens centrais no universo literário, em suas histórias, brincadeiras, imaginários, em suas realidades vividas e sentidas.

Figura 94 – Oficina de leitura com crianças escrevendo e compartilhando suas histórias, sonhos e imaginações



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

## 6.1 TERRITORIALIZAR COM AS CRIANÇAS PARA ALÉM DOS AMBIENTES DA CRECHE E PRÉ-ESCOLA

A oficina de leitura foi terra fértil que oportunizou às crianças erguerem suas vozes, narrar suas histórias, desejos e imaginações, enchendo-nos de coragem para sonhar utilizando nossa capacidade crítica e criativa para construirmos com elas *paraquedas coloridos*, em meio aos planejamentos prescritos, aos currículos formais e aos manuais e códigos da BNCC que tentam docilizar nossos corpos e mentes. Assim como Ailton Krenak (2019, p. 13), desejamos:

[...] pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos. Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo.

Figura 95 – Oficina de leitura com crianças contando suas histórias, invenções e imaginações



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

— *Dália (criança): Eu também quero contar uma coisa, professora, amanhã eu vou para Pedra Azul, ficar com a minha mãe, aí a gente podia pegar o ônibus da escola e ir brincar lá na minha rua!*

— *Antúrio (criança): Tia, eu tive um sonho, a gente saiu da escola e fomos no pulapula da Ypê (criança), a gente pulava muito alto e depois eu comprei sorvete na venda lá perto.*

— *Jacarandá (criança): Eu também vou! Ypê (criança) você pode ir à minha casa também, eu vou te mostrar o meu cachorro, ele não morde não!*

— *Copo de leite (criança): Professora, você vai na minha casa também? Você pode ir, minha mãe deixa. Você sabia que eu vou pro Ceará, professora?!*

As histórias, imaginários e invenções narradas pelas crianças sinalizam a todo tempo o desejo de descobrir e brincar para além dos espaços pensados e construídos como mecanismos para o “aprender brincando” – frase que por diversas vezes ressoa nos planejamentos pedagógicos que compreendem o brincar unicamente como método de aprendizagem e avaliação, o brincar como forma de controle, permitido com hora marcada.

*Verouvirsentirpensar* nos aproximando das crianças com uma escuta sensível e amorosa é exercer nossa docência apostando em uma pedagogia da infância que acredita na potência de uma vida infantil, que encontra na força perguntadora das crianças inspiração para seguirmos tecendo uma educação solidária, política, ética e transformadora que rompa com as desigualdades dominantes que inferiorizam as infâncias.

Em um encontro coletivo com as famílias da comunidade e as participantes da escola, conversamos com as famílias da comunidade escolar a respeito das narrativas e desejos que as crianças expressavam em conhecer os lugares da comunidade e as casas de amigos e familiares da região, de modo que algumas famílias abraçaram os sonhos e desejos das crianças. Assim, em nossas práticas ecoformativas nos colocamos a organizar alguns dias da semana para andarilhar, prosear, conhecer e descobrir com as crianças os ambientes ecobrancantes no entorno da escola.

Dessa forma, tivemos um dia ecobrancante na casa de Ypê (criança) e sua família. Ypê é uma criança que mora em frente ao CMEI em que ela está matriculada; em suas brincadeiras de faz de conta na escola, Ypê e outras crianças conversavam e imaginavam estar passeando e brincando no pula-pula que fica no quintal de sua casa com vistas para a escola. As narrativas e histórias das crianças sobre a vontade de visitar e brincar na casa da amiga Ypê foram fortalecidas por suas vozes nas oficinas de leitura, e desejando sonhar com as crianças, as professoras e educadoras organizaram com a escola e com a família de Ypê, uma visita ecobrancante com as crianças do CMEI.

Nesse dia as crianças foram divididas em pequenos grupos e seguiram em uma aconchegante caminhada pela comunidade, algumas empolgadas logo apresentavam as casas dos/as moradores/as e pessoas que conheciam, outras identificavam os lugares, pegavam varinhas pelo chão e recordavam acontecimentos até a chegada na casa prevista, onde finalmente subiram no pula-pula e pularam, rodaram e deram cambalhotas, outras crianças descobriram os balanços, e assim aproveitamos esse encontro alimentando os sonhos das crianças.

Figura 96 – Crianças, professoras e educadoras andarilhando pelas ruas da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 97 – Criança brincando no pula-pula do quintal de uma vizinha da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 98 – Crianças brincando nos balanços do quintal de uma vizinha da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).



Figura 99 – Criança brincando no pula-pula do quintal de uma vizinha da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Territorializar nos cotidianos da escola, caminhando pela comunidade e visitando lugares e pessoas, foi se tornando práticas ecobrancantes que se misturam com os movimentos de aprender e ensinar, possibilitando-nos tecer currículos imersos na escuta sensível, acreditando na capacidade de escolha das crianças, florescendo bons encontros com a comunidade, onde seja possível discutir, escutar e inventar outros modos para caminhar na contramão de práticas autoritárias e opressoras que se apresentam nas relações entre adultos e crianças. Desejando ocupar o lugar de nossa meninice que tantas vezes é silenciada pelas barreiras invisíveis impostas a nós à medida que adentramos a vida adulta.

Assim, propusemo-nos a caminhar com as crianças no chão de terra batida para sentir o calor do sol logo pela manhã; descobrir a vegetação local subindo e descendo morros; conhecer a estufa de suculentas que fica no caminho da escola e conversar com os/as moradores/as; e visitar e conhecer as famílias de produtores/as e agricultores/as da comunidade, aproveitando esses encontros para estender a toalha e fazer um piquenique, compartilhando afetos, sabores, narrativas, histórias vividas, imaginadas e inventadas. Aproveitando para viver com alegria aprendendo saberes

para além dos currículos formais que muitas vezes se apresentam distantes das realidades cotidianas das comunidades e das creches e pré-escolas.

Figura 100 – Crianças e professora conhecendo a vegetação local e tomando banho de sol no entorno da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 101 – Crianças e professoras conhecendo a vegetação local e visitando a estufa de suculentas na comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 102 – Crianças e professoras visitando os ambientes de trabalho de uma família de produtores da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 103 – Crianças e professoras visitando os ambientes de trabalho de uma família de produtores da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 104 – Crianças fazendo piquenique na propriedade de uma família da comunidade escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

## 7 CONSIDERAÇÕES SEM FIM...

*Tudo o que eu aprendera até meus 90 anos era nada; meus conhecimentos eram sensoriais. O que aprendi em livros depois não acrescentou sabedoria, acrescentou informações. O que sei e o que uso para a poesia vêm de minhas percepções infantis*

*Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens*

(Manoel de Barros, 2008).

Figura 105 – Crianças andarilhando e conversando na rua da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Considerações sem fim é uma forma de concluir sem eliminar que outras problematizações, histórias, imagens e narrativas sejam tecidas em tantos outros territórios da Educação Infantil, com outras infâncias, professoras, educadoras e comunidades que fazem os cotidianos escolares.

As epígrafes são do poeta Manoel de Barros, também conhecido como o poeta das miudezas. As percepções infantis da poesia e vida de Manoel de Barros vão ao encontro desta pesquisa nos alertando que o início e fim de uma vida infantil é instituído por um tempo *Chronos* que estabelece nossos tempos de viver em uma ordem cronológica. E com a Figura 100 convido você, leitor e leitora, a conhecer os cotidianos de uma escola de Educação Infantil e pública que, apesar de fazer parte de uma cidade com grande potencial turístico e econômico, está situada em um distrito rural e periférico que sofre com as mazelas do racismo ambiental que desumaniza e empurra para as margens dessas comunidades os sujeitos pobres e negros.

Ao adentrar os cotidianos da escola e da comunidade, a precariedade de acesso a unidades de saúde de qualidade, a inexistência de áreas de lazer públicas, a falta de segurança pública e de saneamento básico são reveladas e divergem da realidade apresentada nas áreas nobres e turísticas, como nos distritos de Pedra Azul, Campinho e Aracê. Tais regiões são rotas de uma diversidade de *resorts*, hotéis e condomínios de alto padrão que movimentam a economia e o turismo da cidade de Domingos Martins, atraente pelo clima frio, pela vegetação natural de montanhas e pelo agroturismo local. Diante desse cenário, esta pesquisa vem para problematizar e denunciar tais questões, como salienta o pesquisador e pensador indígena Ailton Krenak (2020) ao dizer que cavamos um fosso de desigualdades entre a humanidade de forma que há uma sub-humanidade que vive na miséria, sem chance de sair dela.

As narrativas, imagens, saberes, invenções e movimentos das crianças sinalizam que elas são cartógrafas. Ao territorializar os cotidianos da escola, elas subvertem as práticas pedagógicas limitantes e os currículos conteudistas e alienados da realidade local.

Essa visão alienante nos cotidianos das creches e pré-escolas expressam como a Educação Ambiental vem sendo abordada com uma concepção utilitarista e exploratória em documentos e normativas (des)orientadoras que chegam à escola sem considerar a escuta dos participantes que tecem o cotidiano. O que observamos nos encontros ecoformativos é a dedicação e envolvimento das professoras e educadoras em realizar os encontros ecoformativos e as oficinas ecobrancantes com

as crianças, e que não há o interesse das instituições federativas em garantir políticas públicas que valorizem e revelem a historicidade ambiental desta comunidade.

A oficina “Flores por toda parte” foi problematizada e gerada em um momento de pandemia da Covid-19, a qual foi agravada pela postura de um governo negacionista. Em meio a uma profunda crise política e ambiental, professoras e educadoras moveram-se a tecer práticas ecologistas e ecobrancantes com as crianças e demais participantes do cotidiano escolar, acreditando ser possível através da resistência e do *esperançar*. Como descreve Paulo Freire (1996), o *esperançar* tem o sentido de seguir adiante, construir, *esperançar* se juntando com o outro para fazer de outros modos.

Assim, unimo-nos e de forma rizomática nos misturamos nas margens fazendo do caminho das flores possibilidades para subverter as formas de emparedamento que vão se constituindo nos *espaçostempos* da Educação Infantil e que desejam despotencializar nossa condição biofílica, nosso desejo de viver com direito a alegria (TIRIBA, 2021).

A escola de Educação Infantil, campo desta pesquisa, é predominantemente constituída por mulheres em seu quadro de funcionárias. Essa é uma questão que nos leva a problematizar o lugar de servir, cuidar e educar que por longos períodos forjou a história de uma sociedade patriarcal, racista e machista que designou às mulheres, e mais especificamente às mulheres pobres e negras, o lugar de servidão. Mulheres pobres e negras que hoje precisam de políticas de ações afirmativas que contribuam para romper com as consequências deixadas por um Brasil escravocrata, por uma sociedade que marginaliza, racializa, discrimina e mata corpos negros.

Mediante o exposto, esta dissertação corrobora práticas ecoformativas das tecituras de encontros coletivos e ecoafetivos para que essas mulheres possam erguer suas vozes para narrar e *escrever* suas histórias. As trajetórias e vivências dessas mulheres muitas vezes são marcadas pela invisibilidade social que silencia as vozes e o protagonismo dos que vêm das margens (REIGOTA, 1999).

Portanto, nossos esforços aqui se tornam re-existência, e, com a professora e escritora Conceição Evaristo (2016), somos convocadas a despertar e a registrar as vozes de quem habita, sente, pensa, escuta e tece os cotidianos da Educação Infantil, no território de Domingos Martins, município colonizado por pessoas vindas de países europeus e que revelam uma cultura marcada pelo pensamento eurocêntrico e colonizador, consolidado desde então a partir da justificativa ideológica de que era preciso civilizar e integrar os povos indígenas, africanos e afrodescendentes.

Ideias eugenistas como essas foram pano de fundo para que o processo de branqueamento acontecesse no Brasil, incentivado pelo Estado por meio de uma intensa política de miscigenação, cujo objetivo era a exterminação dos povos originários, negros e quilombolas. Assim, Domingos Martins foi um dos territórios ocupados por europeus, cujas leis imigratórias forneciam benefícios, terras e auxílios como atrativos (eugenistas e racistas), que são atualizados e que atravessam os cotidianos escolares.

Apostando na força das *imagensnarrativas* (ALVES, 2021), buscamos nos envolver com uma Educação Ambiental entendida como processo que se tece na interação com as realidades, territorialidades, saberes e narrativas dos participantes que nela estão inseridos.

Diante desse contexto, nossos percursos aqui buscam conhecer nosso passado, nossas histórias e nossas ancestralidades, pois tais movimentos nos ajudam a entender quem somos e quem queremos ser. Nesta perspectiva, nos encontros ecoformativos a oficina de leitura ecobrincante foi tecida *com* professoras, educadoras e crianças, por entendermos que é fundamental dialogar, apresentar e tecer com as crianças, diferentes temas literários que discutam sobre a representatividade e o protagonismo de crianças negras, a fim de promover desde a primeira infância a construção de uma relação positiva dessas crianças negras, pobres e periféricas com suas existências.

Desse modo, a oficina de leituras ecobrincantes foi acontecendo nos pátios, gramados, salas, *playground* e em todos os lugares possíveis de reinventar, contar, imaginar e sonhar as histórias e narrativas com as crianças. Possibilitar que esses



movimentos de literatura infantil afrocentrada aconteçam nos cotidianos da escola de Educação Infantil é transgredir as práticas limitantes que inferiorizam e silenciam as vozes de tantas infâncias negras, quilombolas, indígenas e pobres.

Por isso, esta pesquisa convoca professores/as, educadores/as a se incomodarem, a tecerem práticas pedagógicas ecológicas, políticas e antirracistas, apostando na radicalidade transformadora da dialogicidade e do diálogo amoroso, recusando a pedagogia do silêncio e bancária que alimentam os discursos dominantes e fatalistas, como nos ensina Paulo Freire.

Apostando em uma pedagogia menina, em uma pedagogia da pergunta, inserimo-nos nas realidades cotidianas dessa escola de Educação Infantil para, com as participantes, problematizar e desconstruir práticas pedagógicas que inferiorizam as infâncias e suas falas, tratando-as como incapazes de dizer o que pensam e sentem.

Diante dos fatos expostos, este trabalho teve como propósito trazer as histórias, imagens e narrativas tecidas pelas mulheres, professoras, crianças e educadoras que habitam os territórios de uma escola de Educação Infantil localizada em um distrito da cidade de Domingos Martins, também conhecida como “cidade do verde”, mas que pouco se envolve com as facetas do racismo ambiental, do racismo institucional e do racismo estrutural, que afetam diretamente essa comunidade escolar, que segue re-existindo e sendo marginalizada pelos processos históricos de invasão e exploração de um passado colonial antiecológico.

Nossa proposta com as narrativas consistiu em possibilitar que as vozes das crianças dos cotidianos da Educação Infantil fossem erguidas, para que sejam protagonistas de suas histórias e para que não sejam silenciadas e apagadas por uma sociedade racista, patriarcal e machista.

Revelar nossas histórias, tecer outros saberes, imagens e narrativas é poder sonhar outros mundos. É caminhar na contramão dos processos que reduzem e inferiorizam as infâncias, é desejar tecer *com* os participantes do cotidiano escolar, práticas que alegrem e libertam os desejos de nossos corpos adultos e infantis; é também subverter as rotinas fechadas, encontrando em uma *educação menor* o caminho das flores,

como potência para nos conectar com outras formas de vida, com a nossa condição biofílica; é reinventar nossas práticas com encontros coletivos, transgressores, políticos, ecologistas, éticos e ecoafetivos, a fim de superar, mas nunca esquecer os horrores de um passado colonizador e escravocrata.

A finalidade do produto educacional *Álbum sem fim: fotografias, narrativas, oficinas e outras formas de re-existir reveladas em uma escola de Educação Infantil em Domingos Martins* é a possibilidade de construir e revelar as práticas ecologistas, ecoformativas e ecobrancantes que são tecidas com as *praticantespensantes* que fazem o cotidiano da Educação Infantil. Desse modo, este produto Educacional culminou em um material em que é possível visitar memórias, histórias, afetos e prosseguir tecendo formas de desemparedar e re-existir aos modos de viver definidos por um sistema capitalista, racista e patriarcal que tenta impedir a criatividade, o imaginário, que tenta silenciar e controlar os que vêm das margens, desde quando nascem. Entendendo que um *Álbum sem fim* tem um início, mas não um fim, sendo sempre possível territorializar e re-existir.

## 8 PRODUTO EDUCACIONAL

### 8.1 “ÁLBUM SEM FIM: FOTOGRAFIAS, NARRATIVAS, OFICINAS E OUTRAS FORMAS DE RE-EXISTIR REVELADAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOMINGOS MARTINS”

#### **Apresentação**

A produção e constituição de um álbum sem fim foi tecida com os movimentos e envolvimento das crianças, professoras, educadoras e outros seres comunitários que direta ou indiretamente acreditaram, participaram e viveram a pesquisa nos territórios dessa escola de Educação Infantil, com o envolvimento dos sujeitos que fazem acontecer o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes) e nos encontros coletivos e dialógicos com o Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoieticas/CNPq.

Nesse sentido, o álbum sem fim que partilho com vocês apresenta as contribuições solidárias, ecoformativas, pedagógicas, coletivas, ecobrancantes e ecologistas no campo da Educação Infantil, buscando informar e apresentar os processos e caminhos que foram tecidos para a realização de movimentos ecoformativos com as professoras, crianças e educadoras, bem como a produção de duas oficinas ecobrancantes denominadas de “Oficina flores por toda parte”, “Oficina de leitura” e “Oficina ecobrancante”. Tais oficinas foram tecidas de forma rizomática. Aqui você encontrará fotografias, narrativas, imagens, bilhetes, gestos de afeto e produções das crianças, professoras e educadoras.

Pensar as práticas pedagógicas tecidas nas oficinas foi possível por meio das *andarilhagens* que o ser professora me proporcionou; das leituras e aproximações teóricas e metodológicas problematizadas com as participantes dos cotidianos escolares e dos saberes e conhecimentos vivenciados. Tais percursos nos conduziram a acreditar que é preciso nossa criatividade crítica para enfrentar o que nos desconforta, para lidarmos com as quedas, lançando “paraquedas coloridos e sonhando outros sonhos”, assim como nos ensina Ailton Krenak (2019, p. 13).

Para tanto, as práticas pedagógicas ecoformativas e ecobrancantes reveladas nesse álbum sem fim foram tecidas apostando em uma educação problematizadora, contrária ao modelo de educação bancária imposto por uma sociedade dominante de interesses opressores. Assumimos a pesquisa no campo da Educação Infantil entendendo que as questões micropolíticas e macropolíticas estão presentes nas práticas pedagógicas, nos movimentos que se pretendem e nas existências e resistências que emergem nos cotidianos escolares. Acreditando no potencial transformador de uma pesquisa em torno de uma educação menor (GALLO, 2013), buscamos pensar e praticar uma Educação Infantil por caminhos distintos do que foi constituído historicamente como modelo de reprodução, fundamentado em um conhecimento científico “maior”.

Nossos movimentos dialogam com as ideias de Ailton Krenak (2020), quando nos ensina que ao ocuparmos os microespaços aos quais pertencemos, estamos também lutando para adiar o fim deste planeta, distanciando-nos dessa macropolítica que visa o lucro sobre qualquer forma de vida. Como agentes da micropolítica, nós tecemos encontros, narrativas e conversas nos territórios da comunidade e nos cotidianos da escola, onde habitam os sujeitos que são silenciados nas margens, por isso propomos práticas pedagógicas em que as participantes sejam protagonistas de suas histórias, criações e imaginações, buscando na tecitura das oficinas realizar práticas pedagógicas ecoformativas que questionem esse sistema de sociedade no qual vivemos, que se interessa pelo meio ambiente e seus seres na medida em que servem ao interesses de uma lógica de mercado capitalista, eurocêntrica e patriarcal.

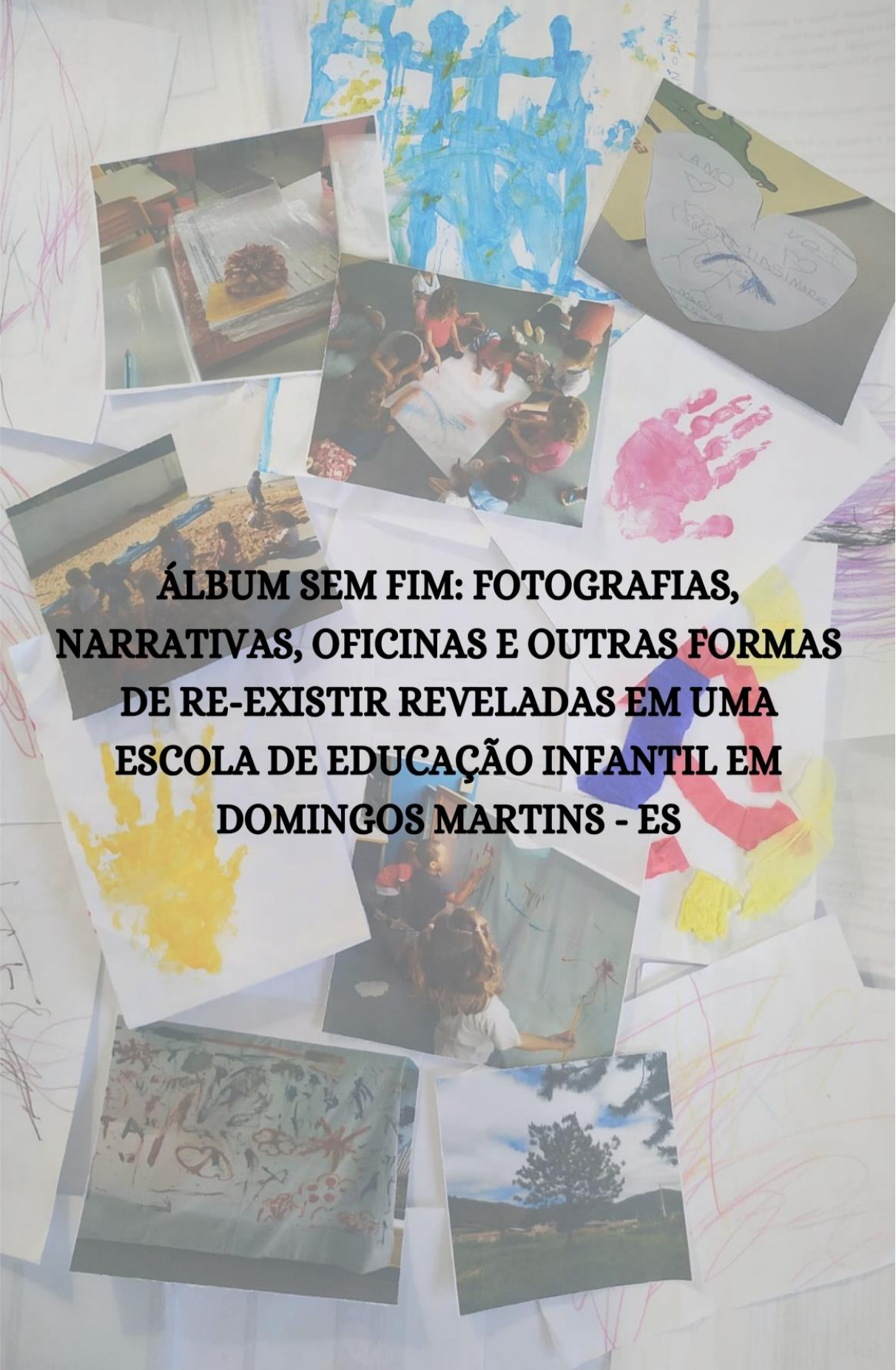
A constituição de práticas ecoformativas e das oficinas só foram possíveis com a contribuição política das participantes que vêm das margens desse território da Educação Infantil, pois, nas narrativas, sons, imagens e *escrevivências* dos que vêm das margens (REIGOTA, 2010), estão as contribuições para a transformação política, social e pedagógica do pensamento e das práticas nos ambientes das creches e pré-escolas.

Assim, este material foi construído durante as vivências e produções realizadas *com* e *para* as participantes do campo de pesquisa, culminando, desse modo, em um material em que seja possível visitar memórias, histórias, afetos e prosseguir tecendo

formas de desemparedar e desdomesticar os modos de viver definidos por um sistema capitalista que tenta impedir a criatividade, o imaginário, que tenta nos controlar e impor regras, entendendo que um álbum de fotografias tem um início, mas não um fim, sendo sempre possível seguir, existir e resistir.

As fotografias, narrativas, imagens e afetos foram tecidas nos momentos de oficinas e ecoformação que se realizaram com as professoras e pelas crianças. As narrativas, fotos e imagens têm como potencial revelar os *saberesfazeres* que são tecidos de modo solidário, brincante e ecológico com as participantes do Centro de Educação Infantil, possibilitando-nos *verouvirsentirpensar*, deixando que os imaginários das crianças ocupem os espaços para que outros mundos aconteçam.

Apostamos em uma pedagogia freireana, política, em uma pedagogia menina, em uma pedagogia da pergunta, a fim de sonhar outros mundos e recusar o silêncio em meio aos discursos dominantes e fatalistas. Assim, desejamos mobilizar e organizar ações que tornem menos perversas as realidades de uma sociedade tão desigual e injusta como a brasileira.



**ÁLBUM SEM FIM: FOTOGRAFIAS,  
NARRATIVAS, OFICINAS E OUTRAS FORMAS  
DE RE-EXISTIR REVELADAS EM UMA  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
DOMINGOS MARTINS - ES**

Figura 106 – Crianças regando as mudas de flores no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*A Oficina “Flores por toda parte” foi se tornando realidade à medida que a escola recebia doações de mudas, terras e sementes. Entre os corredores, grades e pátios da escola, as crianças se movimentam, entram em contato com a água e com a terra ao adubar e regar as mudas de flores. A cada flor que se abria, surgia a força perguntadora e o curioso das crianças e, com elas, uma roda de conversa entre as salas e pátio.*

*O desejo de ver nascer da terra vai se ramificando nas mãos da educadora ao plantar e compartilhar nos territórios da escola uma muda da árvore Uvaia.*

Figura 107 – Muda da árvore Uvaia sendo plantada por uma educadora

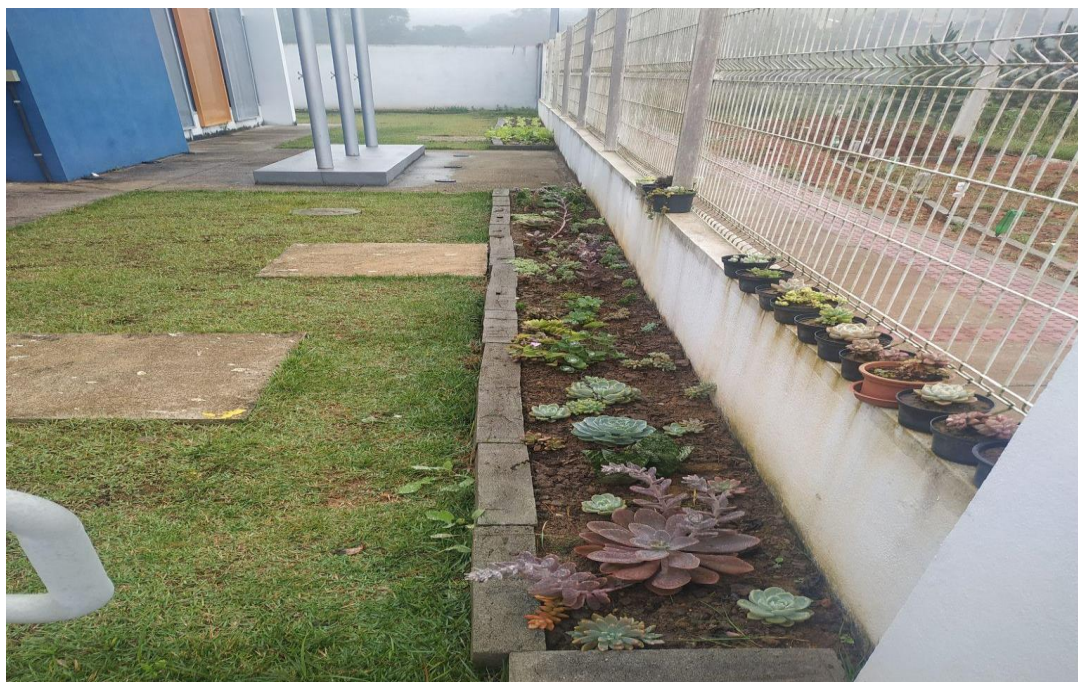


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*Nos muros da escola, surgem também jardins suspensos, e uma deliciosa horta comunitária nasce nos locais onde as obras públicas foram paralisadas.*



Figura 108 – Jardim suspenso e horta construída pelos participantes da escola e da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 109 – Horta sendo construída em frente à escola, pelos moradores da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*Diante de um contexto de pandemia e muitos documentos curriculares (des) norteadores, as instituições de ensino começaram a retornar de forma presencial; e nas narrativas das professoras e educadoras estavam presentes o medo e os desafios para superar e seguir caminhando diante de tantos protocolos e incertezas. Todos nós perdemos algo com a pandemia, mas nos encontros ecoformativos nos colocamos a realizar ações que nos ajudaram a esperar.*

Figura 110 – Encontros ecoformativos com professoras e educadoras na escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*Homenagear a vida de todas nós e tecer uma escuta sensível se tornou essencial para todas que perderam amigos/as e familiares e aos que de alguma forma tiveram suas condições físicas, emocionais e econômicas afetadas pela pandemia.*

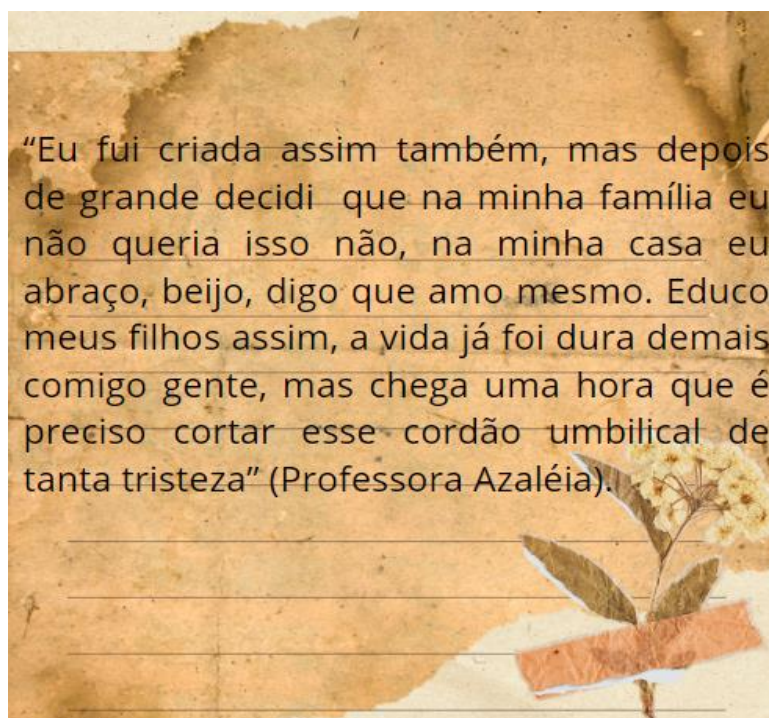
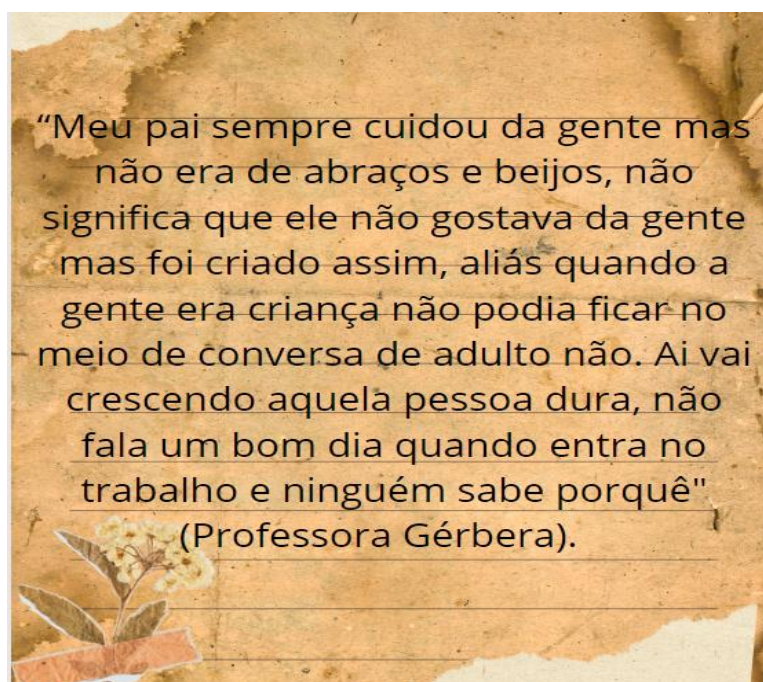
Figura 111 – Encontros solidários para celebrar a vida de professoras e educadoras na escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*No cotidiano da escola nascem os encontros ecoafetivos, coletivos e solidários em que emergem as narrativas vividas pelas/os participantes desse território.*

Figura 112 – Narrativas de professoras e educadoras no cotidiano vivido da escola



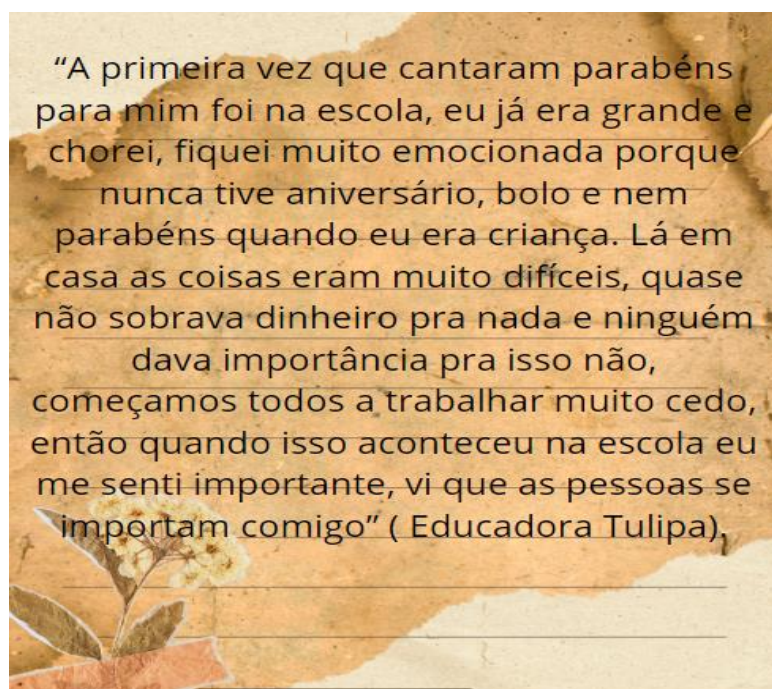
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 113 – Encontros solidários para celebrar a vida de professoras e educadoras na escola



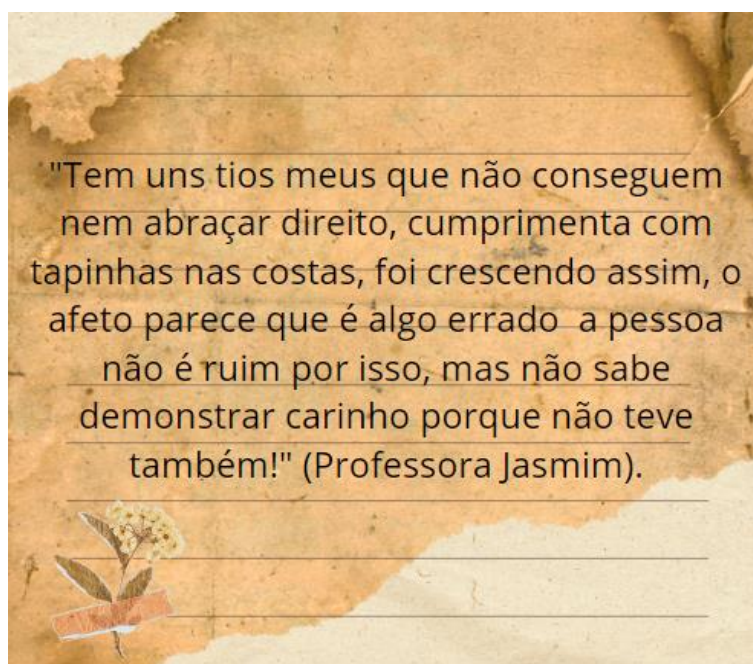
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 114 – Narrativas de professoras e educadoras no cotidiano vivido da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 115 – Narrativas de professoras e educadoras no cotidiano vivido da escola



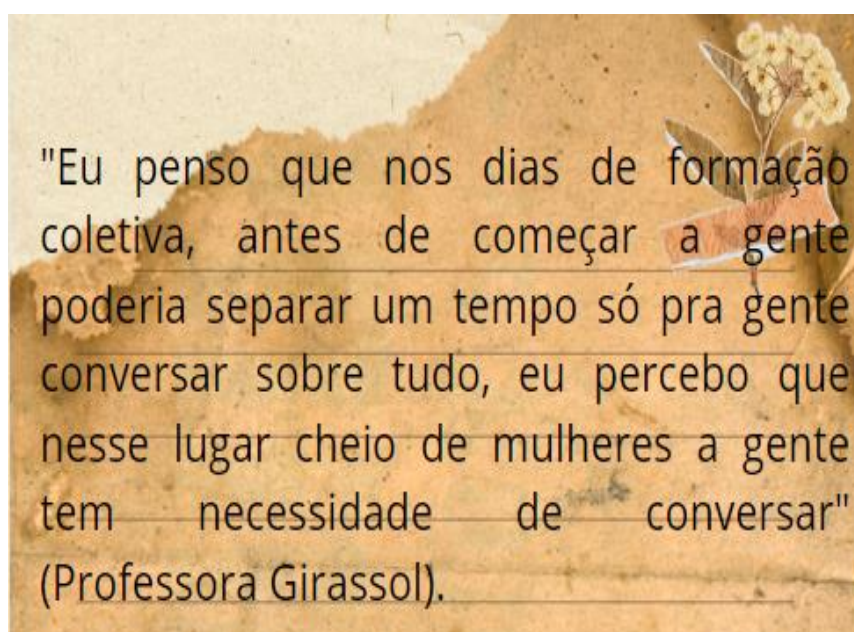
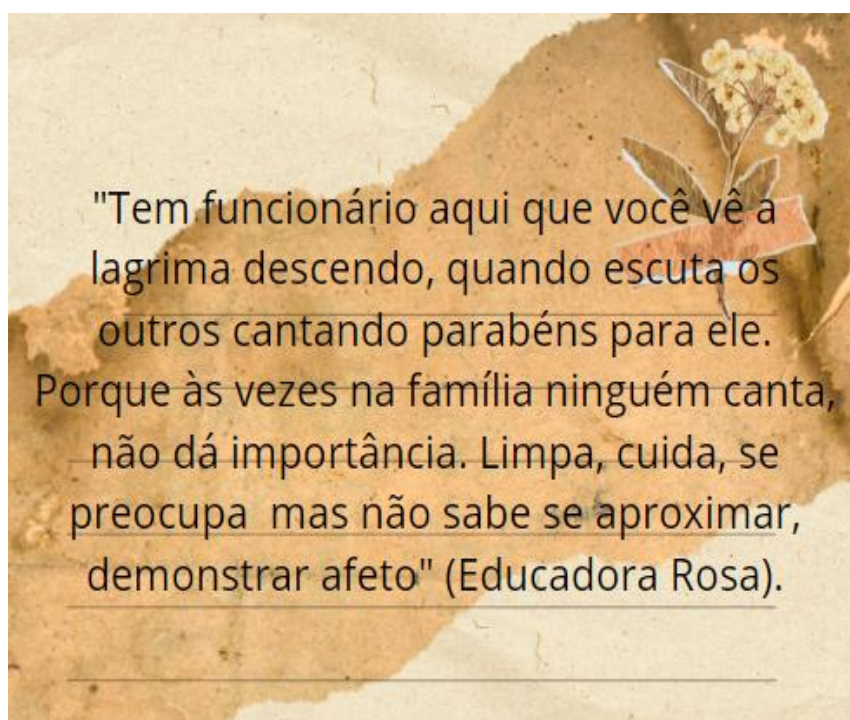
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 116 – Encontros solidários para celebrar a vida de professoras e educadoras na escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

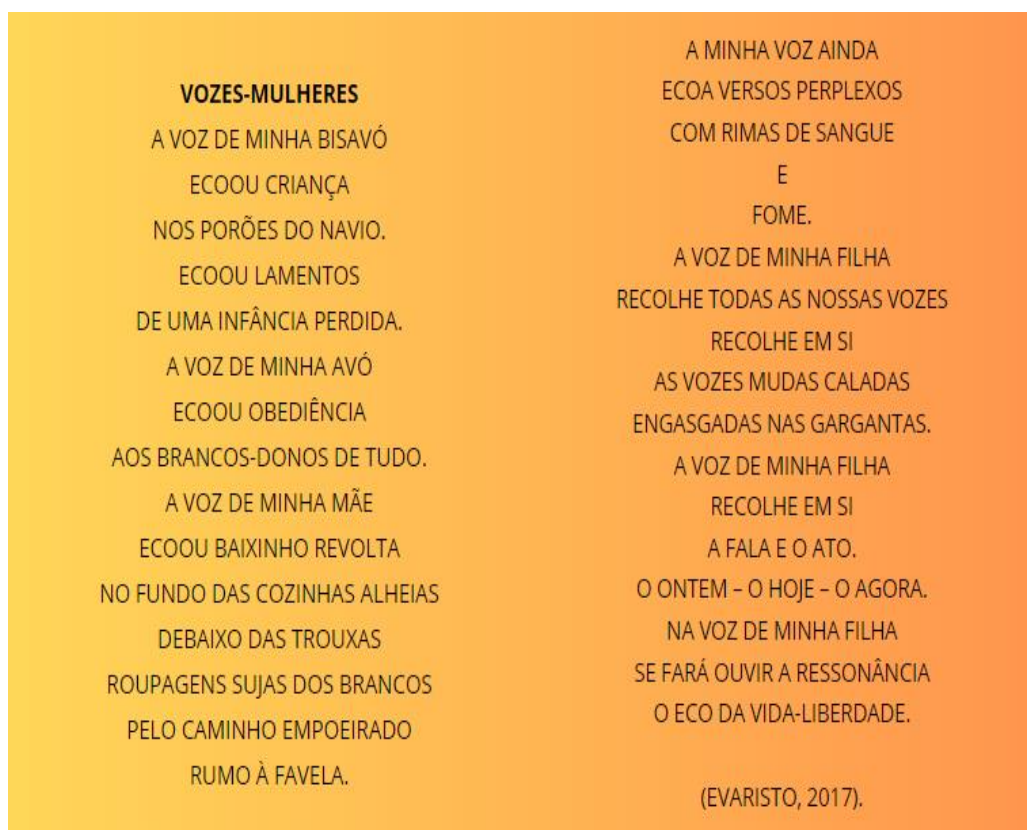
Figura 117 – Narrativas de professoras e educadoras no cotidiano vivido da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 118 – Poema Vozes-Mulheres, de Conceição Evaristo (2017)



Fonte: Literafro (2021).



Figura 119 – Produção de biscoitos apresentada para as crianças



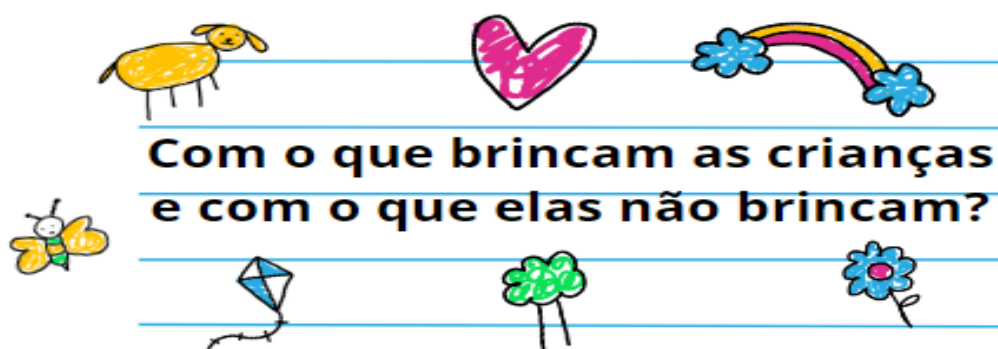
Fonte: Arquivo da pesquisadora

*O dia de produção de biscoitos antes da pandemia era realizado com a participação das crianças colocando a mão na massa; contudo, com as novas orientações e protocolos, reinventamo-nos para que esse momento não deixasse de existir e nos organizamos em grupos para apresentar a receita e a produção de biscoitos para as crianças.*

Figura 120 – Produção de biscoitos apresentada para as crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora.



*Uma preocupação que sempre está presente nos cotidianos das creches e pré-escolas está relacionada à dinâmica para manter as crianças em segurança, de forma que nos recreios e núcleos de pátios elas são separadas em grupo de crianças maiores e menores. Há também um cuidado em relação aos brinquedos, materiais e brincadeiras oferecidas para as crianças menores para evitar acidentes. Contudo, tais regras nem sempre estão prescritas em documentos e normativas.*

Figura 121 – Crianças brincando na área externa em frente à escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

*Mas o que aconteceria se crianças maiores e menores brincassem juntas? O que aconteceria se os brinquedos e brincadeiras estivessem à disposição do que as*

*crianças desejam? Com essas problematizações tecidas em coletivos ecoformativos, mobilizamo-nos a ver, sentir e ouvir o que as crianças realmente fazem quando paramos de subestimar a capacidade de compreensão delas.*

Figura 122 – Diversos materiais disponibilizados para as crianças confeccionarem seus brinquedos e brincadeiras



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 123 – Crianças confeccionando seus brinquedos e brincadeiras



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*Crianças grandes e pequenas no pátio da escola confeccionando seus brinquedos e instrumentos musicais, utilizando materiais como sementes, miçangas, tesouras, paetês, garrafas, potes e latas.*

Figura 124 – Crianças confeccionando seus brinquedos e brincadeiras



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 125 – Crianças confeccionando seus brinquedos e brincadeiras



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*Distantes da preocupação com os planejamentos e currículos que fragmentam as realidades, distantes do tempo Chronos que divorcia o ser criança e a vida adulta, as professoras, crianças e educadoras aceitam o convite das vivências ecobrincantes que nos levam ao exercício de movimentar nossos corpos com liberdade, a cantar, sorrir, compartilhar nossas histórias, saberes, fragilidades e criatividade.*

Figura 126 – Crianças, educadoras e professoras dançando e brincando



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 127 – Crianças brincando de corrida do saco



Fonte: Arquivo da pesquisadora.



*As crianças brincam com o que está à disposição, mesmo que seja com elas mesmas, com seus corpos, suas mãos, brincam com o mundo que as cerca.*

Figura 128 – Crianças brincando de pique-pega no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 129 – Crianças imaginando e criando suas brincadeiras embaixo da mesa



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 130 – Brincadeira do ovo na colher realizada pelas crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 131 – Letra da canção *A roda do ônibus*



Fonte: Youtube.

*O ônibus é um transporte público que faz parte da rotina de tanta gente nas grandes cidades, bem diferente do interior de muitas regiões periféricas e rurais; o transporte público ainda é escasso e pouco acessível à população. Segundo a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o transporte escolar limita-se à educação básica, que vai dos 4 aos 17 anos. Desse modo, as crianças menores de quatro anos todos os dias veem o ônibus chegando e partindo com as crianças maiores; as crianças da creche acenam, cantam e sempre desejam passear no ônibus. As que moram próximas à escola e não precisam do transporte escolar só vivem a experiência de andar de ônibus quando já estão bem maiores.*

Figura 132 – Passeio de ônibus com as crianças da creche e da pré-escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*Mergulhar em uma pedagogia menina tem a ver com a força das perguntas que alimentamos e desejamos manter viva nas crianças. Desse modo, ao*

*‘verouvirsentirpensar’ com as vozes e desejos expressados pelas crianças, solicitamos a autorização das famílias e da Secretaria de Educação para que as crianças pudessem vivenciar a experiência de conhecer e passear de ônibus.*

Figura 133 – Crianças, professoras e educadoras passeando de ônibus



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*Ao ultrapassar os limites de uma educação conteudista e distante das problematizações locais, estamos fortalecendo o nascimento de uma educação crítica, curiosa e ecologista que se conecta nas interações com o mundo natural, com seres humanos e não humanos, onde as crianças possam vivenciar experiências com os moradores da comunidade, com os animais e com a vegetação local para além das telas e dos livros.*


Figura 134 – Crianças conhecendo animais em um sítio próximo à comunidade





Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 135 – Letra da canção “Bola de meia, bola de gude”



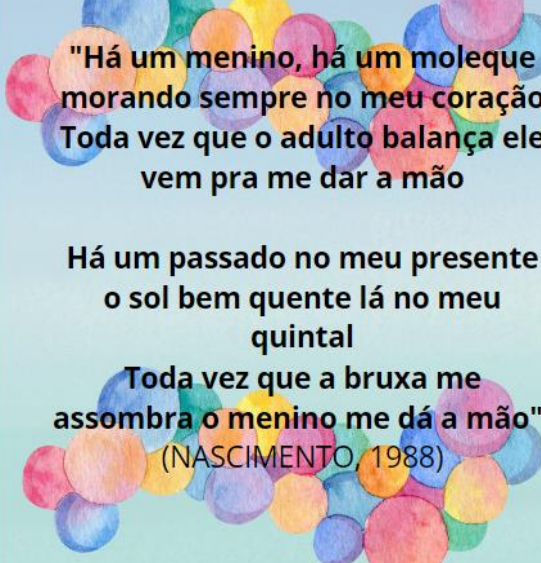
**Bola de meia, bola de gude**

"Há um menino, há um moleque  
morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança ele  
vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente  
o sol bem quente lá no meu  
quintal

Toda vez que a bruxa me  
assombra o menino me dá a mão"

(NASCIMENTO, 1988)




Fonte: Youtube.

Figura 136 – Crianças brincando em um sítio próximo à comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 137 – Letra da canção “Bola de meia, bola de gude”



**Bola de meia, bola de gude**

**"Ele fala de coisas bonitas  
que eu acredito que não deixarão  
de existir**

**Amizade, palavra, respeito, caráter,  
bondade, alegria e amor  
Pois não posso, não devo  
não quero viver como toda essa  
gente insiste em viver  
Não posso aceitar sossegado  
qualquer sacanagem ser coisa  
normal**

**Bola de meia, bola de gude, o  
solidário não quer solidão  
Toda vez que a tristeza me alcança  
o menino me dá a mão"**

(NASCIMENTO, 1988)

Fonte: Youtube.

Figura 138 – Criança subindo em árvore



Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 139 – Criança subindo em rampa de cordas



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 140 – Crianças observando a estufa de suculentas próxima à escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 141 – Crianças, professoras e educadoras visitando a estufa de suculentas próxima à escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 142 – Crianças observando a produção de morangos na estufa



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

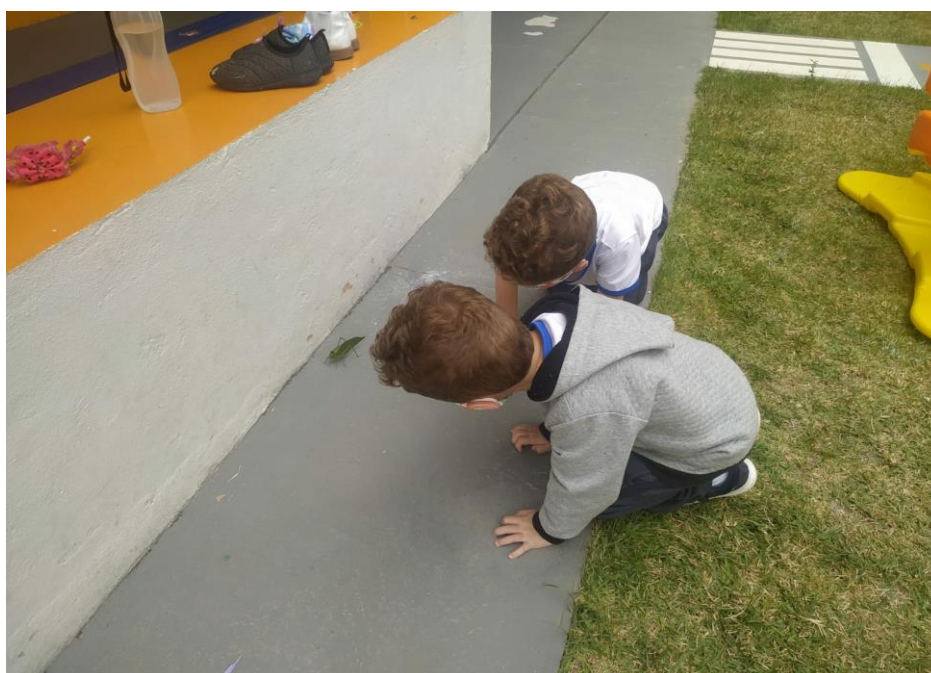
Figura 143 – Passeio e banho de sol com as crianças nas ruas da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*O medo, a aversão e a necessidade de sempre eliminar outras formas de vida certamente não é um comportamento inato do ser humano, pois ao territorializar os cotidianos com as crianças, encontramos crianças conversando com os sapos, observando os movimentos dos gafanhotos, das borboletas e descobrindo a transformação das flores. As crianças expressam com toda intensidade a condição biofílica da espécie humana.*

Figura 144 – Crianças observando um gafanhoto no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 145 – Sapo no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 146 – Crianças observando um sapo no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 147 – Criança observando os movimentos de uma borboleta no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 148 – Crianças observando um sapo no gramado do pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*As Oficinas de leitura nos conduziram a tecer a caminhada apostando em uma pedagogia que vise educar para a diversidade, para as práticas antirracistas, pensando as infâncias negras por meio da literatura escrevível por autores/es e personagens negros/as, fortalecendo-nos enquanto coletivos solidários, éticos e políticos que se movem para romper com as facetas do racismo institucional, estrutural e ambiental que nos persegue desde a infância. Com a Oficina de leitura, tecemos práticas pedagógicas antirracistas como meio de instrumentalizar e fortalecer nossas identidades enquanto crianças, jovens e mulheres negras, pois desde muito cedo enfrentamos a invisibilidade provocada pelo racismo em diversos contextos que nos acompanharam ao longo de todas as etapas de nossas vidas.*

Figura 149 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 150 – Crianças identificando a cor da pele em uma atividade na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 151 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 152 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 153 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 154 – Criança identificando a cor da pele em uma atividade na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 155 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 156 – Crianças desenhando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 157 – Árvore do pinheiro em frente à escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 158 – Crianças desenhando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura



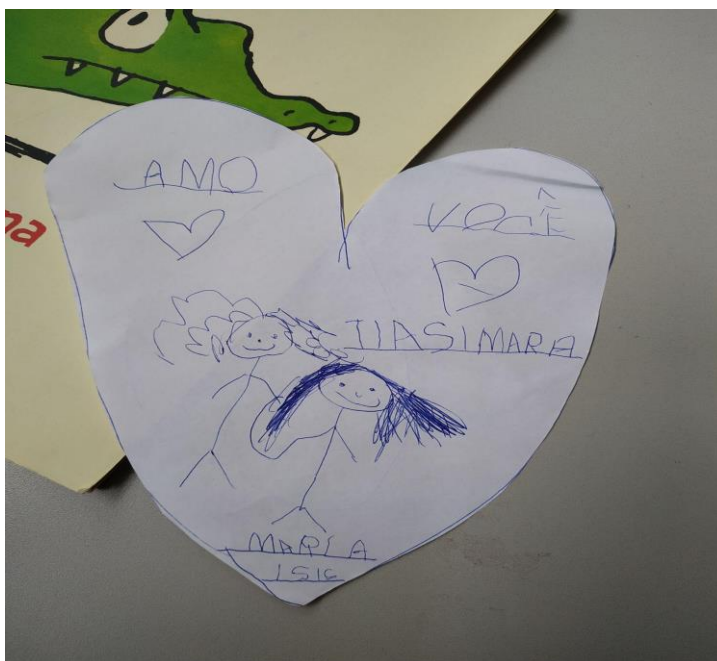
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 159 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 160 – Carta escrita e desenhada por uma criança na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 161 – Crianças escolhendo livros para ler, em uma roda de leitura no gramado da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 162 – Criança contando suas histórias e imaginações na Oficina de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 163 – Crianças escrevendo suas histórias para pôr na árvore denominada “Pé de imaginação”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 164 – Crianças pintando a árvore denominada “Pé de imaginação”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 165 – Crianças pendurando suas histórias e imaginações na árvore “Pé de imaginação”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 166 – Crianças representando a capa do livro “Um mundinho para todos”, após roda de conversa sobre a leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

*Diante de uma sociedade da disciplina, do desempenho e da avaliação, caminhamos com as práticas ecoformativas e com as oficinas ecobrancantes buscando territorializar, andarilhar, habitar os cotidianos com as infâncias dessa Educação Infantil, em que nosso maior desafio enquanto professoras e educadoras seja tecer práticas ecobrancantes, ecoformativas, antirracistas, coletivas, ecoafetivas e políticas cujas infâncias consigam erguer suas vozes e serem protagonistas de suas narrativas, brincadeiras, histórias e temporalidades.*



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, jan/dez 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 26 maio. 2022.
- ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes (org.). Imagens, sons e narrativas: criar conhecimentos e formar docentes. **Educ. foco**, Juiz de Fora, jan/abr 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30438>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30.
- AQUINO, Julio Groppa (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. 216 p.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.
- BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2004.
- BARCHI, Rodrigo. Educação ambiental e (eco)governamentalidade. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, 2016. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/ciedu/v22n3/1516-7313-ciedu-22-03-0635.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- COSTA, Rafael Nogueira; SÁNCHEZ, Celso; LOUREIRO, Robson; SILVA, Sergio Luiz Pereira. **Imaginamundos: interfaces entre educação ambiental e imagens**. Macaé: Nupen, 2021.
- CÔRTEZ, Cristiane. Diálogos sobre escriturabilidade e silêncio. *In*: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. (org.). **Escriturabilidades: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea, 2016. p. 51-60.

CUZZUOL, Murilo. Trecho da Rota do Lagarto passa a ser mão única nos finais de semana e feriado. **Rede Gazeta**, 6 ago. 2021. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/trecho-da-rota-do-lagarto-passa-a-ser-mao-unica-nos-finais-de-semana-e-feriados-0821>. Acesso em: 25 jul. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Acerca do ritornelo**. Em Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997, p.115-170.

DOMINGOS MARTINS (ES). Prefeitura 2017. Disponível em: <https://www.domingosmartins.es.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. No meio do caminho, deslizantes águas. *In*: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seu subtextos. *In*. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**. Leituras Brasileiras. [Vídeo] Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Nunes Silva Luíza. Estrangeiridades em terras conhecidas. **Rede Nacional de pesquisas em Geografias, Imagens e Educação**. Polo Santa Catarina, Santa Catarina, ago./dez. 2013. Disponível em: [https://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/03\\_geografias\\_de\\_experiencia\\_e\\_s\\_trangeiridades\\_fonseca1.pdf](https://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/03_geografias_de_experiencia_e_s_trangeiridades_fonseca1.pdf). Acesso em: 28 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 76 p.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: Variáveis e variações. *In*: 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. **Anais [...]**. 2013. Disponível em: [http://www6reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt13\\_trabencomendado\\_silviogallo.pdf.htm](http://www6reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONZALEZ, Soler. **Educação ambiental autopoiética com as práticas do bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas**. 2013. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

GONZALEZ, Soler; RAMOS, Andreia Teixeira. Educação Ambiental autopoiética em redes de conversações na vida cotidiana. **Ed. Textura**, n. 30, jan./abr. 2014.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

IBGE. **Prefeitura Venda Nova do Imigrante**, ES, julho. 2013. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/venda-nova-do-imigrante/historico>. Acesso em: 29 dez. 2021.

INCAPER. Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. Coordenação Técnica de Segurança Alimentar e Estruturação da Comercialização. **Cadastro de agroindústrias familiares do ES**. Vitória: CTESA, 2019. 1 planilha eletrônica.

IJSN. Instituto Jones dos Santos Neves. **Mapa dos Municípios**. Disponível em <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

JESUS, Victor de. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. **Saúde soc.**, Vitória, v. 29, n. 2, Jan., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/5LRzfP3sP8kCDBhnJy6FkDH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras: Edição do Kindle, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras: Edição do Kindle, 2020.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução de Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. 200p.

MOORE, Carlos. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, Kiusam de. **O mar que banha a Ilha de Goré**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2014.

MORADORES de São Bento sofrem com falta de saneamento básico e com creche superlotada. **Montanhas Capixabas**, Publicado em 05/11/2019. Disponível em: <https://www.montanhascapixabas.com.br/moradores-de-sao-bento-sofrem-com-falta-de-saneamento-basico-e-com-creche-superlotada/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MUNANGA, kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 01 abr. 2023.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. *In: Feira Literária Brasil – África*. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória - ES, v. 1 n. 3, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mar que banha a Ilha de Goré**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24105/17083>. Acesso em: 20 ago. 2021.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Uso e Abuso da mestiçagem da Raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, n. 18, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901>. Acesso em: 28 dez. 2021.



SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Previsões são sempre traiçoeiras**: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

TORRES, S. *et al.* **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ZWIEREWICZ, M.; SIMÃO, V. L.; SILVA, V. L. S. **Ecoformação de Professores com Polinização de Escolas Criativas**. Santa Catarina: Massaranduba, 2018. 268 p.

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

	<p align="center"><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO</b></p> <p align="center">Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29075910 - Telefone: (27) 4009-7779 – e-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com ppgmpe.ufes@gmail.com</p>	
---	--	---

### Secretária Municipal de Educação e Esportes – SECEDU

#### Carta de apresentação e autorização da pesquisa

Domingos Martins/ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

A Excelentíssima Sr<sup>a</sup> Adenilde Stein Silva

Secretária Municipal de Educação

Eu, Simara Santos Silva, matriculada no curso de Mestrado Profissional em Educação, na linha

Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação do professor Dr. Soler Gonzalez, solicito autorização para coleta de dados no referido Centro Municipal de Educação Infantil, com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada “Ecoformação de professores no território do brincar: saberes socioambientais tecidos com as infâncias de uma escola de Educação Infantil no município de Domingos Martins – ES”. Para esse trabalho, usaremos a pesquisa-ação (e seu desdobramento a pesquisa com os cotidianos) e, por meio dela, objetivamos ampliar ações que contribuam para a implementação da Lei 9795/99, que visa desenvolver uma filosofia de ética, moral e respeito à natureza e aos homens. Inicialmente será feita uma análise documental acerca das pesquisas que versam sobre ecoformação de professores numa perspectiva dialógica, solidaria, ecológica e propositiva para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, com vistas a possibilitar que os participantes da pesquisa vivenciem práticas brincantes, dialógicas, solidárias e ecológicas que caminhem na direção ao respeito à condição biofílica dos seres humanos e ao direito das crianças enquanto seres da natureza. Também haverá práticas pedagógicas que possibilitam a inventividade e a criação colaborativa e dialógica com as crianças

de modo brincante e ecológico nos espaços tempos do cotidiano escolar da educação infantil.

Vale salientar que se trata de uma exigência por parte do Comitê de Ética da Universidade Federal a prévia autorização de realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação para, posteriormente, avaliar o meu projeto. Firmo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, aguardar o assentimento dessa Secretária para iniciar a produção de dados, bem como cumprir com o estabelecido na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018 que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e disponibilizar os resultados obtidos para a Secretária Municipal de Educação. Agradecemos antecipadamente a colaboração.

Atenciosamente,

---

Simara Santos Silva

---

Soler Gonzalez