

**IMAGENS NARRATIVAS EM CONFLUÊNCIA COM OUTRAS
ECOLOGIAS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
ANTI-RACISTA:
COTIDIANOS ESCOLARES DE VILA NOVA DE COLARES**



**ESTER BARRETO BENTO
SOLER GONZALEZ**



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

Ester Barreto Bento

**IMAGENS NARRATIVAS EM CONFLUÊNCIA COM OUTRAS
ECOLOGIAS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
ANTI-RACISTA:
COTIDIANOS ESCOLARES DE VILA NOVA DE COLARES**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós Graduação 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.

Orientador: Prof. Dr. Soler Gonzalez

Vitória
2026



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

Bento, Ester, 1995-
B478i Imagensnarrativas em confluência com outras ecologias na
perspectiva de uma educação ambiental antirracista : Cotidianos
escolares de Vila Nova de Colares / Ester Bento. - 2026.
31 f.

Orientador: Soler Gonzalez.
Produto Técnico-Tecnológico (Desenvolvimento de Material
didático e instrucional) (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação das Relações Étnico-raciais. 2. Educação Ambiental.
3. Confluência. 4. Imagensnarrativas. 5. Cotidianos escolares. I.
Gonzalez, Soler. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Autoria: Ester Barreto Bento e Soler Gonzalez.

Nível de Ensino a que se destina o produto: Educação Básica, especialmente o Ensino Médio.

Área de Conhecimento: Educação.

Público-alvo: Professoras e professores da Educação Básica, especialmente docentes que atuam no Ensino Médio, podendo também ser utilizado por estudantes e outros profissionais da educação interessados na articulação entre Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais.

Categoria desse produto: Caderno Pedagógico.

Finalidade: Propor possibilidades pedagógicas para a articulação entre a Educação Ambiental e a Educação das Relações Étnico-Raciais, em uma perspectiva de educação ambiental antirracista, a partir das *imagensnarrativas* produzidas por estudantes e de sua confluência com outras ecologias e saberes. O caderno busca problematizar questões socioambientais vivenciadas nos cotidianos escolares e nos territórios, valorizando os estudantes como praticantespensantes e reconhecendo suas experiências e leituras de mundo como formas legítimas de produção de conhecimentos.

Organização do Produto: O caderno pedagógico está organizado em apresentação, glossário, eixos teóricos e metodológicos, proposta pedagógica, três eixos temáticos – Águas, Resíduos Sólidos e Arquitetura –, considerações finais, autoria e referências. A proposta parte de *imagensnarrativas* produzidas por estudantes da 3ª série do Ensino Médio da EEEFM Vila Nova de Colares, em Serra-ES, no componente curricular de Língua Portuguesa, articulando-as a contribuições teóricas da Educação Ambiental, da Educação das Relações Étnico-Raciais e das outras ecologias, especialmente a partir de Antônio Bispo dos Santos e Ailton Krenak.

Registro de propriedade intelectual: Ficha catalográfica emitida pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto e às condições de uso das imagens e produções que o compõem, não sendo permitido o uso comercial por terceiros.

Divulgação: Digital e/ou impresso.

URL: Página do PPGPE/UFES: www.educacao.ufes.br

Processo de Validação: Validado na banca de defesa da dissertação.

Processo de Aplicação: Aplicado no contexto da pesquisa com estudantes de quatro turmas da 3ª série da EEEFM Vila Nova de Colares, no município de Serra-ES, durante o componente curricular de Língua Portuguesa, a partir de atividade pedagógica mediada pela plataforma Padlet. A participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária. A proposta pedagógica resultou na produção das *imagensnarrativas* que compõem o caderno.

Impacto: Alto. O produto apresenta potencial para contribuir com práticas educativas situadas nos cotidianos escolares, favorecendo a problematização das questões socioambientais e sua articulação com as desigualdades sociais, raciais e territoriais. Ao valorizar as *imagensnarrativas* e os saberes produzidos pelos estudantes, o caderno pode subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com uma educação ambiental antirracista, dialógica e contextualizada.

Inovação: Alto teor inovativo. O produto articula Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais a partir de uma perspectiva de educação ambiental antirracista, tomando as *imagensnarrativas* produzidas pelos próprios estudantes como dispositivos de conhecimento e colocando-as em confluência com outras ecologias e saberes. Sua proposta não é prescritiva ou reprodutível de forma homogênea, mas aberta à singularidade dos diferentes cotidianos escolares.

Origem do Produto: Dissertação intitulada “Fazerpensar uma educação ambiental antirracista: *imagensnarrativas* com os cotidianos escolares de Vila Nova de Colares em confluência com outras ecologias”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão.

ANTÔNIO BISPO DOS SANTOS



"A confluência é
uma força que
rende, que
aumenta, que
amplia"



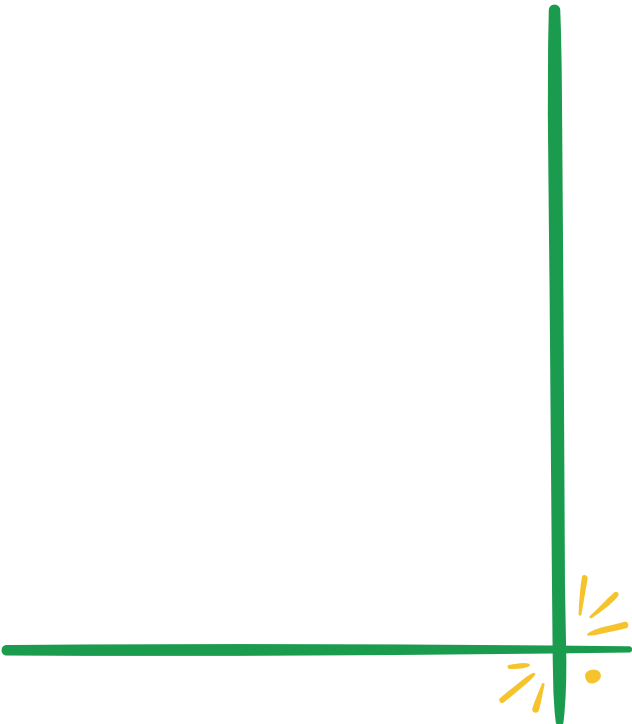
AILTON KRENAK

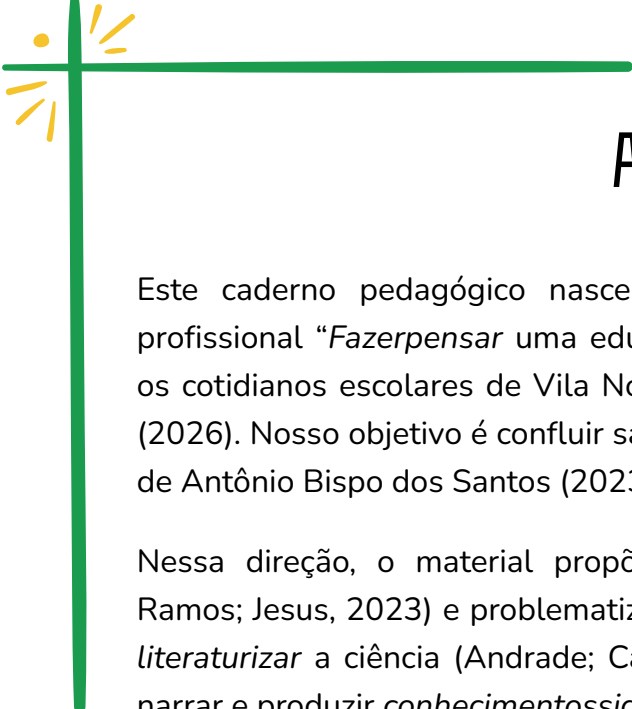
"confluências evoca
um contexto de
mundos diversos
que podem se
afetar"



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
GLOSSÁRIO.....	8
EIXOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	9
PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	11
EIXO TEMÁTICO: ÁGUAS.....	12
EIXO TEMÁTICO: RESÍDUOS SÓLIDOS.....	19
EIXO TEMÁTICO: ARQUITETURA.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
AUTORIA.....	31
REFERÊNCIAS.....	32





APRESENTAÇÃO

Este caderno pedagógico nasce como desdobramento da pesquisa de mestrado profissional “*Fazerpensar* uma educação ambiental antirracista: *imagensnarrativas* com os cotidianos escolares de Vila Nova de Colares em confluência com outras ecologias” (2026). Nosso objetivo é confluir saberes dos *praticantespensantes* com as contribuições de Antônio Bispo dos Santos (2023) e Ailton Krenak (2020a, 2020b, 2022).

Nessa direção, o material propõe uma educação ambiental antirracista (Gonzalez; Ramos; Jesus, 2023) e problematizadora (Freire, 1987), ao mesmo tempo em que busca *literaturizar* a ciência (Andrade; Caldas; Alves, 2019), apostando em outras formas de narrar e produzir *conhecimentossignificações* (Andrade; Caldas; Alves, 2019).

A proposta pedagógica valoriza as *imagensnarrativas* produzidas pelos próprios estudantes, como expressões legítimas de leitura de mundo (Freire, 1987). Essas produções, em diálogo com saberes ancestrais e orgânicos, possibilitam ampliar formas de *verouvirsentirpensar* (Alves, 2019) o mundo, especialmente no que se refere às questões ambientais.

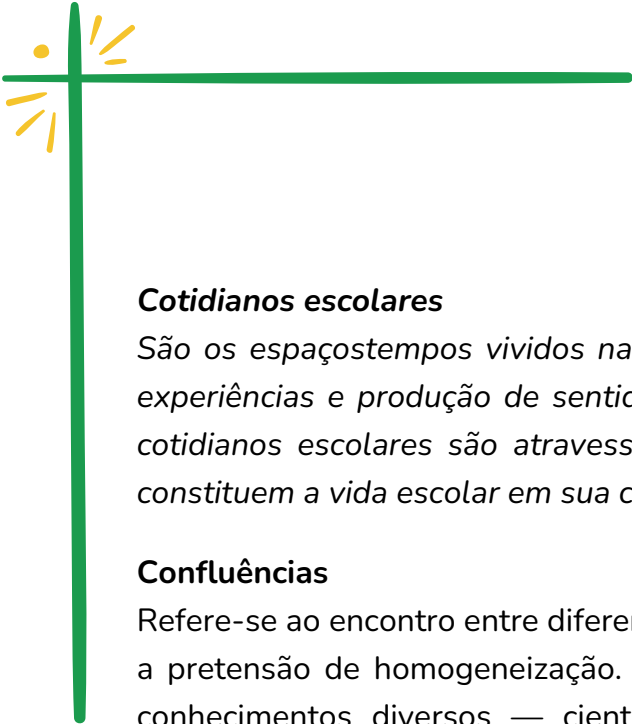
Nessa perspectiva, os estudantes são reconhecidos como *praticantespensantes*, capazes de produzir conhecimentos nos *espaçostempos* escolares. Mais do que descrever problemas ambientais, este caderno propõe evidenciar que tais questões estão diretamente relacionadas às desigualdades sociambientais, presentes nos cotidianos. Desse modo, a Educação Ambiental se articula à Educação das Relações Étnico-Raciais, possibilitando inventar novos mundos.

Longe de se constituir como um material prescritivo ou reprodutível, o caderno se apresenta como uma proposta aberta, que reconhece a singularidade dos cotidianos escolares e a impossibilidade de transpor práticas de forma homogênea.

Nesse sentido, a metáfora de “tecer conhecimentos em redes” (Alves, 2019) torna-se central, pois evidencia o caráter relacional e inacabado da produção de saberes, sempre atravessada pela pluralidade de vozes, experiências e contextos que compõem as redes educativas, isto é, as redes que nos formam e as quais formamos (Alves, 2019).

Com tudo isso, esperamos que cada leitora e leitor amplie os significados possíveis durante a leitura deste caderno pedagógico.

Boa leitura.



GLOSSÁRIO

Cotidianos escolares

São os espaçostempos vividos na escola, compreendidos como territórios de relações, experiências e produção de sentidos. Mais do que rotinas ou normas institucionais, os cotidianos escolares são atravessados por saberes, conflitos, afetos e invenções que constituem a vida escolar em sua complexidade (Alves, 2019).

Confluências

Refere-se ao encontro entre diferentes saberes, experiências e modos de existência, sem a pretensão de homogeneização. O conceito destaca a coexistência e o diálogo entre conhecimentos diversos — científicos, ancestrais, cotidianos — reconhecendo suas tensões e potências na produção de novas compreensões sobre o mundo (Bispo dos Santos, 2023).

Espaçostempos

Conceito que compreende espaço e tempo como dimensões inseparáveis das experiências vividas. Nos cotidianos escolares, os espaçostempos são produzidos nas relações, nas práticas e nas memórias, constituindo os contextos em que os sujeitos vivem, aprendem e produzem conhecimentos e significações (Alves, 2019).

Imagens narrativas

São produções que articulam imagens e experiências, constituindo-se como formas de narrar e significar o mundo. Não se limitam a ilustrar, mas operam como dispositivos de conhecimento, permitindo expressar percepções, afetos e leituras de mundo a partir dos territórios vividos (Alves, 2019; Andrade; Caldas; Alves, 2019).

Praticantes pensantes

Refere-se aos sujeitos que, nos cotidianos escolares, produzem conhecimentos a partir de suas práticas e experiências. Não há separação entre pensar e fazer: estudantes e professores são reconhecidos como autores de conhecimentos e significações, elaborando sentidos sobre o mundo em suas relações com o meio ambiente e com os outros (Alves, 2019; Andrade; Caldas; Alves, 2019).

Verouir sentir pensar

Expressa a inseparabilidade entre percepção, sensibilidade e pensamento na produção de conhecimento. O conceito indica que compreender o mundo não se dá apenas pela visão, mas envolve também outros sentidos, os afetos e as experiências vividas. Nos cotidianos escolares, *verouir sentir pensar* aponta para modos ampliados de conhecer, nos quais os sujeitos produzem leituras de mundo de forma integrada (Alves, 2019).

EIXOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui um campo político, teórico e pedagógico construído historicamente pelas lutas do Movimento Negro e fortalecido pelas políticas educacionais brasileiras. Tem como compromisso o enfrentamento do racismo, a valorização das histórias, culturas e identidades negras e a transformação das relações produzidas nos cotidianos escolares.

Para além de inserir determinados conteúdos no currículo, trabalhar com a ERER significa questionar práticas, relações e conhecimentos que reproduzem desigualdades e criam *espaçotempos* de reconhecimento, escuta e valorização das diferentes existências. A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) constituem marcos fundamentais dessa perspectiva.

No campo educacional, a escola pode tanto reproduzir essas desigualdades quanto tensioná-las e produzir outras possibilidades de relações (Pinheiro, 2023), uma vez que o racismo é um fenômeno estrutural, que organiza desigualdades e produz efeitos materiais e simbólicos na vida da população negra (Fanon, 2020; Kilomba, 2019; Almeida, 2019).

Educação Ambiental (EA)

A Educação Ambiental (EA), em uma perspectiva ecologista, compreende o meio ambiente como um espaço de relações sociais, culturais e de produção de subjetividades (Reigota, 1999). Nessa direção, o ambiente não é entendido apenas como natureza ou recurso, mas concebido como território vivido, atravessado por experiências, conflitos e modos de existência, e a educação ambiente. Assim sendo, a Educação Ambiental (EA) é, antes de tudo, uma educação política (Reigota, 2010).

Essa compreensão é sustentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012) e pela Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999), que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), recentemente ampliada pela Lei nº 14.926/2024 (Brasil, 2024). Essa atualização incorpora de forma mais explícita as questões climáticas e as vulnerabilidades socioambientais, reforçando a urgência de práticas educativas comprometidas com a justiça ambiental e com os territórios vividos.

Educação Ambiental Antirracista (EAA)

A Educação Ambiental antirracista (EAA) emerge da confluência entre a Educação Ambiental e a Educação das Relações Étnico-Raciais, reconhecendo que as questões ambientais são atravessadas por desigualdades sociais, raciais e territoriais. Nessa perspectiva, o ambiente não é compreendido como dimensão neutra ou universal, mas como espaço de relações históricas, políticas, culturais e sociais.

A EAA busca problematizar essas questões a partir das experiências dos sujeitos, de seus territórios e dos saberes que neles circulam. Em diálogo com as outras ecologias de Antônio Bispo dos Santos (2023), Ailton Krenak (2020a, 2020b, 2022), amplia-se a possibilidade de reconhecer outros modos de existir, resistir, narrar e produzir a vida. Assim, a EAA se constitui como um movimento teóricopolítico comprometido com uma educação antirracista, emancipatória e situada nos cotidianos escolares.

Imagensnarrativas com os cotidianos escolares

Os cotidianos escolares são *espaçotempos* de produção de *conhecimentossignificações*, nos quais estudantes e professores atuam como *praticantespensantes*, produzindo sentidos a partir de suas experiências e leituras de mundo (Alves, 2019).

Nesse contexto, as *imagensnarrativas* são assumidas como formas legítimas de expressão e conhecimento. Mais do que registros visuais, constituem-se como modos de *verouvirsentirpensar* o mundo, permitindo que os estudantes expressem suas percepções sobre os problemas ambientais que atravessam seus cotidianos (Alves, 2019; Andrade; Caldas; Alves, 2019).

Ao valorizar essas produções, este caderno aposta na ampliação das formas de leitura e problematização da realidade, reconhecendo a potência das narrativas visuais na construção de uma educação mais sensível, dialógica e situada nos cotidianos escolares.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica parte de situações concretas dos cotidianos dos estudantes, reconhecendo que a produção do conhecimento se inicia nas experiências vividas e nas leituras de mundo que os sujeitos constroem em seus contextos sociais.

A atividade solicita o registro fotográfico acompanhado de uma legenda de uma questão ambiental presente nos cotidianos dos estudantes, buscando incentivá-los a reconhecerem e nomearem esses problemas ambientais, deslocando os sentidos — *verouvirsentirpensar* — e incentivando processos de leitura do mundo a partir das *imagensnarrativas* produzidas.

A participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária, a partir de um convite oral apresentado a quatro turmas da 3ª série, da EEEFM Vila Nova de Colares, no município de Serra-ES, durante a disciplina de Língua Portuguesa, respeitando o princípio de adesão livre e consciente dos sujeitos envolvidos^[1].

A produção dessas narrativas foi mediada pela plataforma on-line *Padlet*, que permite a criação de murais virtuais interativos para registro e compartilhamento de multimídia de forma colaborativa. Na plataforma, a postagem se deu de forma anônima, assegurando a preservação da identidade dos participantes e a proteção de sua privacidade, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Como parte da proposta pedagógica, os estudantes partiram da problemática: “Questões ambientais no meu bairro”. A partir da qual, os estudantes registraram, por meio de fotografias acompanhadas de legendas, situações ambientais presentes em seus cotidianos.

Os títulos das *imagensnarrativas*, que compõem este caderno, foram produzidos pelos estudantes como legenda em suas postagens.

A atividade pode ser visualizada na plataforma pelo link ou QR Code abaixo:

<https://padlet.com/esterbento1/questoes-ambientais-no-meu-bairro-o67pju09lk7ij99q>



^[1] Número do Parecer consubstanciado do CEP: 7.683.670, aprovado em 02 de julho de 2025.

EIXO TEMÁTICO: ÁGUAS

Figura 1: Córrego com água suja, lixo acumulado e esgoto a céu aberto, trazendo riscos à saúde dos moradores



Legenda: Rua Deputado Edson Vargas - Vila Nova de Colares, Serra-ES, produzida em 2026.
Fonte: Produzido pelos estudantes, em 2026, como parte da atividade pedagógica.

Figura 2: Esgoto a céu aberto no bairro de Feu Rosa: forte poluição na água, prejudicando a vida aquática, solo e saúde de pessoas com residências próximas



Legenda: Trav. Civit II, 2100 - Feu Rosa, Serra-ES, 29172-097, Brasil, produzida em 2026.
Fonte: Produzido pelos estudantes, em 2026, como parte da atividade pedagógica.

Figura 3: Esgoto a céu aberto



Legenda: Rua Copo-de-Leite - Feu Rosa, Serra - ES, 29172-115, Brasil, produzida em 2026.
Fonte: Produzido pelos estudantes, em 2026, como parte da atividade pedagógica.

Os títulos das *imagensnarrativas* “Córrego com água suja, lixo acumulado e esgoto a céu aberto, trazendo riscos à saúde dos moradores”, “Esgoto a céu aberto no bairro de Feu Rosa: forte poluição na água, prejudicando a vida aquática, solo e saúde de pessoas com residências próximas” e “Esgoto a céu aberto” não apenas evidenciam um meio ambiente degradado, mas também produzem uma leitura que articula os problemas ambientais às condições da população que reside próxima dessas áreas, articulando elementos naturais e sociais em sua narrativa. A legenda indica, portanto, uma percepção que ultrapassa a dimensão ecológica e incorpora aspectos relacionados às condições de vida da população.

*Confluência para pensar a
relação que estabelecemos
com a natureza*



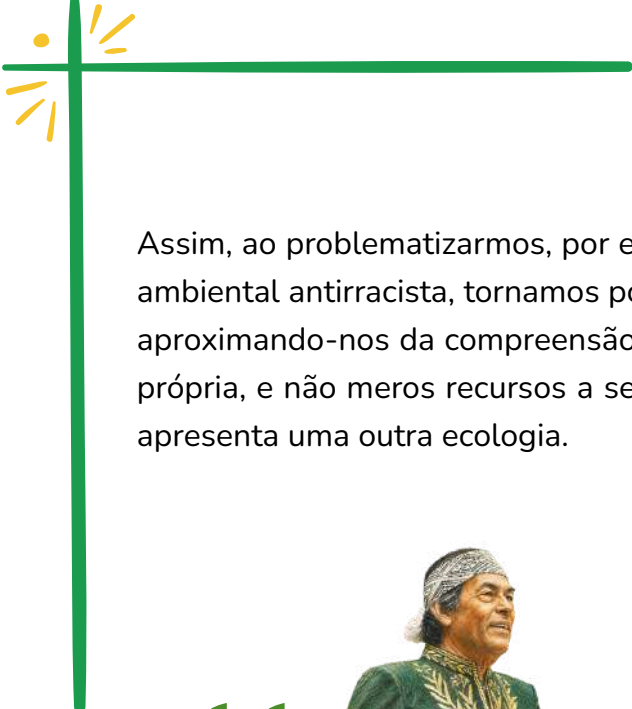
“

Apesar de serem criaturas da natureza, os humanistas se deslocam da natureza e se tornam criadores. Daí sua necessidade de sintetizar o orgânico, de chamar todas as vidas de matéria-prima. Essa matéria-prima passa a ser um objeto a ser melhorado, beneficiado e sintetizado pelos humanos (Bispo dos Santos, 2023, p. 29-30).



“

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2020b, p. 83).



Assim, ao problematizarmos, por exemplo, a poluição dos rios, a partir de uma educação ambiental antirracista, tornamos possível questionar a concepção utilitarista da natureza, aproximando-nos da compreensão de que os rios são seres vivos, dotados de existência própria, e não meros recursos a serem explorados, o que nos convoca ao respeito e nos apresenta uma outra ecologia.



“

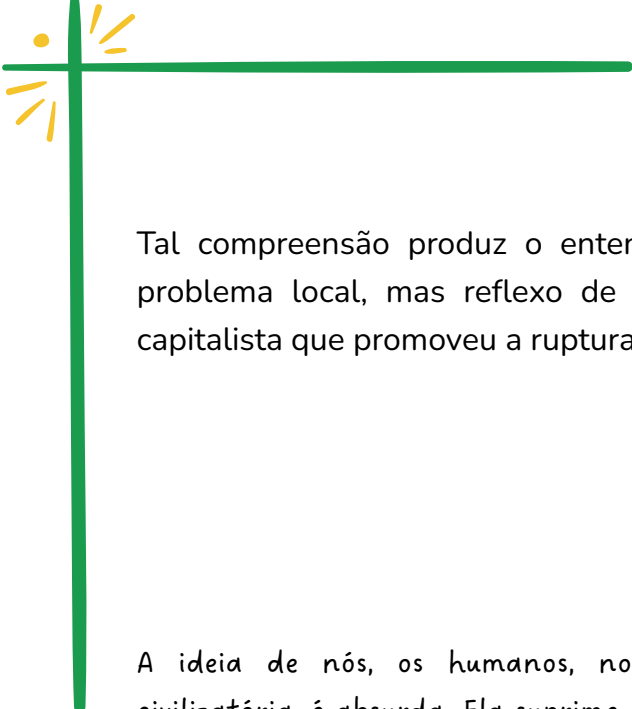
O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa) (Krenak, 2020a, p. 40).

É nesse contexto que a EAA se afirma como possibilidade de deslocamento, ao evidenciar outras formas de relação com a Terra, fundamentadas no pertencimento e na ancestralidade.



”

Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui (Krenak, 2022, p. 11).



Tal compreensão produz o entendimento de que a poluição do córrego não é um problema local, mas reflexo de uma lógica mais ampla do pensamento colonial e capitalista que promoveu a ruptura entre humanos e a natureza.

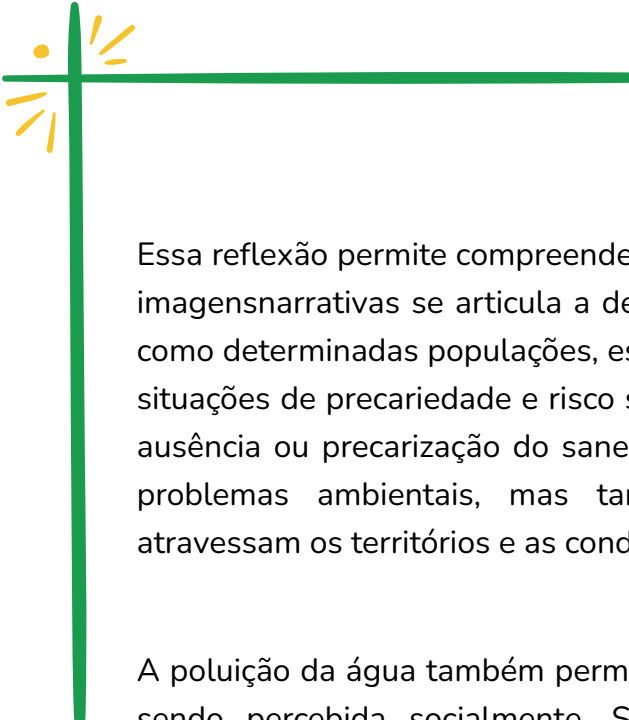


“A ideia de nós, os humanos, nos deslocarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (Krenak, 2020a, p. 22-23).”

Ao colocar as *imagensnarrativas* em confluência com outras ecologias, é possível problematizar a lógica de consumo e exploração da terra, historicamente incentivada pelo capitalismo, e apresentar modos de existência que estabelecem com a terra relações marcadas pela ética, pelo cuidado e pela responsabilidade.



“Na nossa comunidade, a maioria das famílias afroconfluentes praticava a agricultura. Ninguém tinha terras, tínhamos cultivos. Se fazíamos uma roça num ano, explorávamos aquele lugar por dois anos, em ciclo. No primeiro ano, plantávamos tudo misturado. Na mesma roça se plantavam, juntos, milho, mandioca, feijão e algodão. Não plantávamos de forma linear, plantávamos de forma triangular, pois de forma linear não seria possível plantar onde houvesse tocos de árvores. De maneira triangular, conseguíamos plantar entre os tocos, e as plantas nativas brotavam em meio às plantas cultivadas (Bispo dos Santos, 2023, p. 90).”



Essa reflexão permite compreender também que a degradação ambiental observada nas imagens narrativas se articula a desigualdades históricas, sociais e raciais, evidenciando como determinadas populações, especialmente negras e periféricas, são mais expostas a situações de precariedade e risco socioambiental. Nesse sentido, a poluição da água e a ausência ou precarização do saneamento não podem ser compreendidas apenas como problemas ambientais, mas também como expressões das desigualdades que atravessam os territórios e as condições de vida de seus moradores.

A poluição da água também permite problematizar a forma como a crise ambiental vem sendo percebida socialmente. Se, em outros momentos históricos, a ameaça de degradação ambiental produzia certo temor coletivo, no contexto atual, observamos que, muitas vezes, há uma naturalização desses riscos:



O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda (Krenak, 2020a, p. 45).

Em síntese, ao confluirmos as imagens narrativas com outras ecologias, evidenciamos uma educação ambiental antirracista que apresenta outros modos de relação com a Terra e que tensiona a separação entre humano e natureza.

Eixo TEMÁTICO: RESÍDUOS SÓLIDOS

Figura 4: Lixo descartado de forma inconsciente



Legenda: Rua Ipiranga, 22, Vila Nova de Colares, Serra-ES, produzida em 2026.
Fonte: Produzido pelos estudantes, em 2026, como parte da atividade pedagógica.



Figura 5: Lixo na grama da praça



Legenda: Praça Vila Nova de Colares em Vila Nova de Colares, Serra-ES, produzida em 2026.
Fonte: Produzido pelos estudantes, em 2026, como parte da atividade pedagógica.

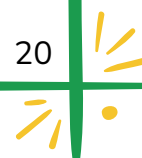


Figura 6: Lixo nas ruas



Legenda: Rua Presidente Artur Bernardes, 537, Vila Nova de Colares, Serra-ES, produzida em 2026.
Fonte: Produzido pelos estudantes, em 2026, como parte da atividade pedagógica.

Figura 7: Entulhos nas ruas



Legenda: Rua Anhanguera - Vila Nova de Colares, Serra - ES, produzida em 2026.
Fonte: Produzido pelos estudantes, em 2026, como parte da atividade pedagógica.

Figura 8: Lixo na calçada



Legenda: Rua Anhanguera - Vila Nova de Colares, Serra-ES, produzida em 2026.
Fonte: Produzido pelos estudantes, em 2026, como parte da atividade pedagógica.

Na Figura 4, observa-se um contêiner de lixo transbordando de sacolas, com outras espalhadas ao seu redor. A imagem narra não apenas o descarte, mas também a insuficiência dos dispositivos de coleta frente à quantidade de resíduos produzidos. Já na Figura 5, o lixo aparece espalhado na grama da praça, espaço destinado ao convívio e ao lazer. Por sua vez, as Figuras 6, 7 e 8 apresentam o acúmulo de entulho e outros materiais descartados às margens da rua, em áreas de passagem coletiva. Em conjunto, essas *imagens narrativas* produzem uma cartografia do lixo no território, evidenciando sua presença em diversos *espaços* e *tempos* dos cotidianos.

Confluência para pensar o excesso de lixo como consequência de um modelo de consumo baseado na lógica do uso e do descarte, característico das sociedades capitalistas



“

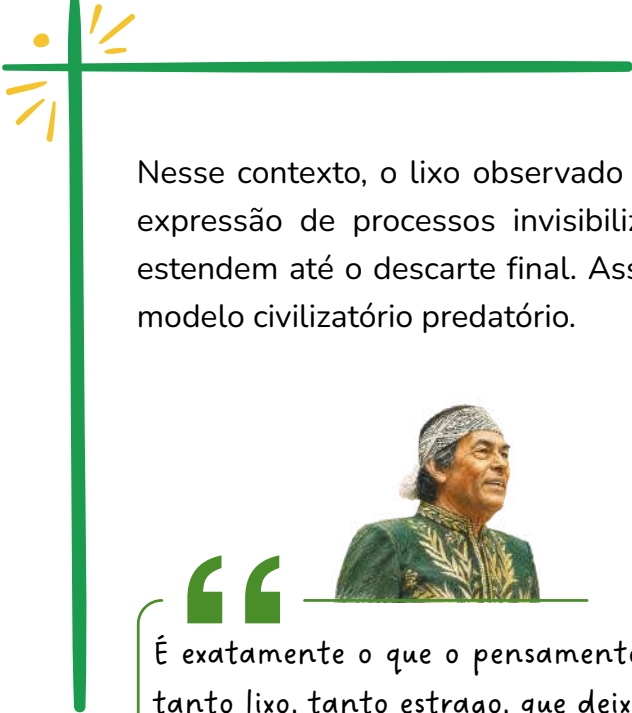
E vamos poder consumir tudo que quisermos, durante a vida inteira, porque o capitalismo vai dar tudo para a gente! A professora Conceição Evaristo disse uma coisa genial: as pessoas acham mais fácil acabar com o mundo do que acabar com o capitalismo. É verdade, simplesmente nos acomodamos com a ideia de que o capitalismo não vai acabar, pelo contrário: ele vai entuchar a gente de coisas e mais coisas, e vamos ter tanta comida, tanta bebida, tanto de tudo, que não vai faltar mais nada. E assim a gente segue, enclausurados nas metrópoles, deixando essa ideia absurda nos levar (Krenak, 2022, p. 49-50).

Essa compreensão ganha força ao ser colocada em confluência com a forma como a humanidade passou a se relacionar com a Terra a partir de uma lógica de exploração e apropriação. Essa relação de consumo é predatória para o Planeta.



”

É uma distopia: em vez de imaginar mundos, a gente os consome. Depois que comermos a Terra, vamos comer a Lua, Marte e os outros planetas. A mesma dificuldade que muita gente tem em entender que a Terra é um organismo vivo, eu tenho em entender que o capitalismo é um ente com o qual podemos tratar. Ele não é um ente, mas um fenômeno que afeta a vida e o estado mental de pessoas no planeta inteiro - não vejo como dialogar com isso (Krenak, 2020b, p. 69).



Nesse contexto, o lixo observado nas *imagensnarrativas* pode ser compreendido como expressão de processos invisibilizados, que começam na extração de recursos e se estendem até o descarte final. Assim, o lixo passa a ser entendido como síntese de um modelo civilizatório predatório.



“ É exatamente o que o pensamento colonial produziu. O antropoceno está acumulando tanto lixo, tanto estrago, que deixou o mundo adoecido” (Krenak, 2022, p. 85).

Portanto, ao problematizar essas *imagensnarrativas* a partir da perspectiva da EAA, torna-se possível *verouvirsentirpensar* o território, evidenciando que o lixo não é apenas um elemento material, mas um fenômeno social, histórico e político. Ao trazer à tona essas outras ecologias, nos deslocamos da compreensão do problema ambiental de uma perspectiva individualizante para uma leitura situada, que reconhece a articulação entre consumo, produção de resíduos e desigualdades.

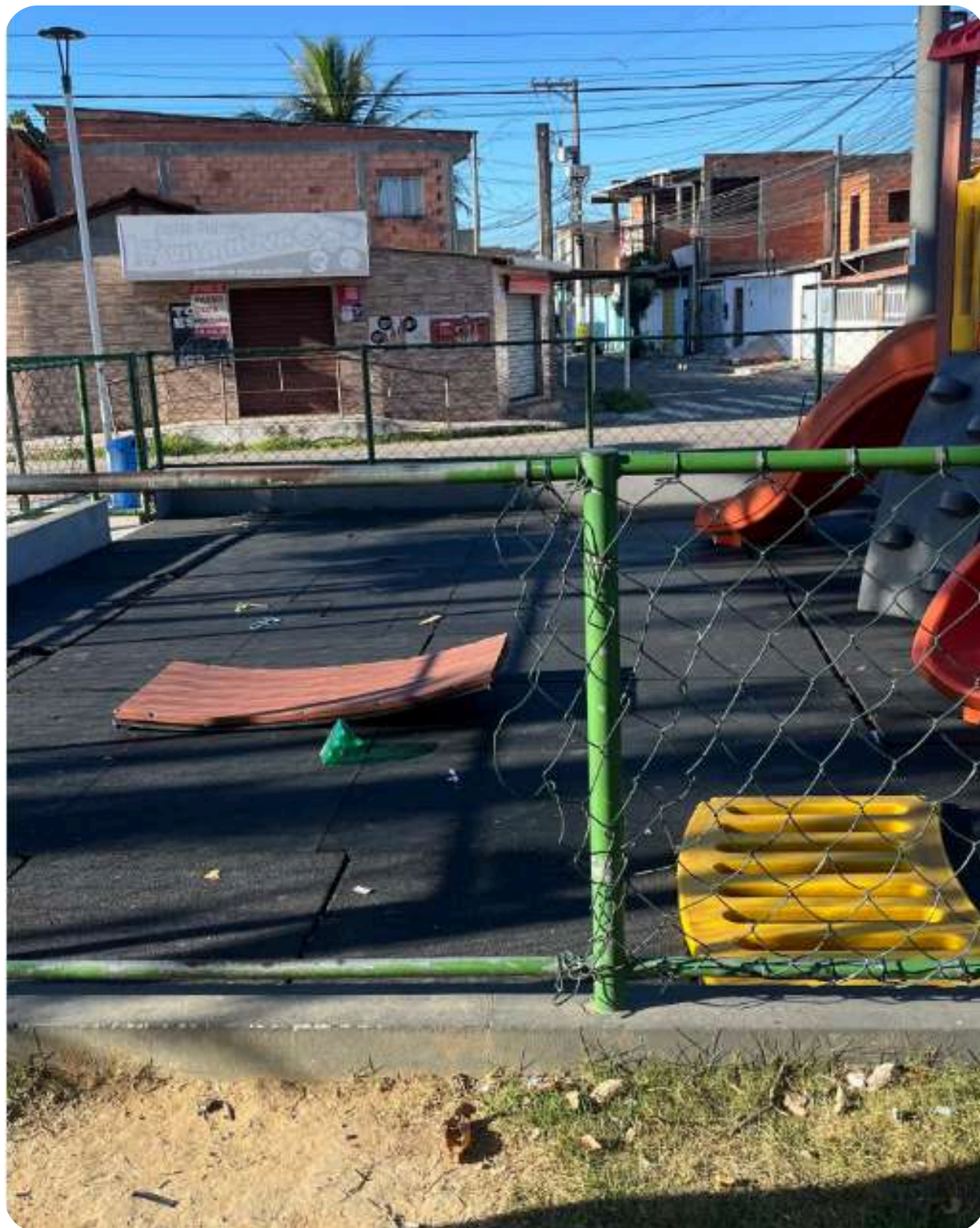
É possível compreender, também, que a produção e a concentração de resíduos não se distribuem de forma homogênea no espaço urbano. Determinados territórios concentram maiores volumes de lixo e convivem com condições mais precárias de gestão de resíduos, revelando desigualdades socioambientais que atravessam especialmente corpos negros e periféricos. Nesse sentido, o problema deixa de ser apenas o descarte inadequado e passa a ser interrogado a partir das relações entre território, raça, condições de vida e distribuição desigual dos impactos ambientais.

Nesse movimento, as *imagensnarrativas* dos estudantes não apenas denunciam a presença do lixo, mas abrem possibilidade para a problematização dos modos de vida que o produzem.

Nesse sentido, a educação ambiental antirracista se afirma como esperança de reorientar nossa relação com o natureza, ao propor outras formas de habitar o mundo, baseadas no envolvimento, no cuidado e na responsabilidade coletiva com o território.

EIXO TEMÁTICO: ARQUITETURA

Figura 9: Praça Vila Nova de Colares



Legenda: Praça Vila Nova de Colares em Vila Nova de Colares, Serra-ES, produzida em 2026.
Fonte: Produzido pelos estudantes, em 2026, como parte da atividade pedagógica.

Figura 10: Pracinha VNC



Legenda: Praça Vila Nova de Colares em Vila Nova de Colares, Serra-ES, produzida em 2026.
Fonte: Produzido pelos estudantes, em 2026, como parte da atividade pedagógica.

As *imagensnarrativas* da praça evidenciam um ambiente marcado pelo predomínio do ferro, do cimento e da borracha. Essa arquitetura não é neutra: ela expressa uma forma de relação com a terra. Nesse sentido, somos convocados a compreender que a própria arquitetura urbana já carrega em si uma dimensão ambiental.



A arquitetura moderna ampliou a máxima de que a civilização precisa de cimento e ferro. Esse é um pensamento que se relaciona com o mundo nos termos de consumo de matérias não renováveis: usou ferro, acabou; usou cimento, acabou. Se você faz um projeto que precisa de cimento, pedra, ferro, vidro e o escambau, isso é a mesma coisa que usar combustível fóssil. Eu não conheço nenhuma montanha que volte a produzir cimento e pedra depois de extraídos do corpo dela. Se a gente devora montanhas e engole o subsolo da Terra para erguer cidades, o que estamos fazendo, como diria Drummond, é animar a maquinação do mundo (Krenak, 2022, p. 59).

A partir da perspectiva da EAA, somos provocados a *verouvirsentirpensar* como o acesso e a apropriação dos espaços públicos se distribuem entre diferentes grupos sociais e raciais. A praça não é, por si mesma, uma expressão de racismo ambiental; porém, quando colocamos a imagem em confluência com a história dos territórios periféricos, podemos perguntar: quem tem direito à cidade, aos espaços de lazer, à convivência e ao contato com a natureza? E de que maneira as desigualdades sociais e raciais atravessam esse direito? A praça, embora destinada ao uso coletivo, é organizada a partir de uma lógica de controle e limitação do acesso, expressa nas grades que delimitam o espaço dos brinquedos. Essa organização não apenas regula o uso do espaço, mas também produz modos específicos de relação com o ambiente, nos quais o corpo é contido e as experiências são mediadas por estruturas artificiais. O que é orgânico — a terra, a grama, as árvores — é deslocado para as margens, restringindo possibilidades de interação mais sensível com a natureza.

Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela. Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e ter essa experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora (Krenak, 2022, p. 102-103).

Confluência para pensar outras formas de experienciar a infância.

Essa perspectiva evidencia que, enquanto determinados modelos urbanos produzem afastamento e contenção, outras ecologias se constituem na experiência sensível, no contato e na implicação com a terra. Assim, ao deslocar o orgânico para as margens e centralizar estruturas artificiais e controladas, a praça limita a vivência com o que é orgânico. Nesse contexto, o espaço público é organizado a partir de critérios de funcionalidade e controle, em detrimento de experiências mais sensíveis e integradas com o ambiente.

Essa limitação também limita as experiências formativas.



“

Quando eu tinha oito ou nove anos de idade, estava no quintal, lugar de que gosto muito, e lá estava uma linda égua selvagem que meu irmão tinha ganhado. Ela comia milho enquanto eu limpava o quintal com um rastelo. Enquanto a égua roía os sabugos, passei o rastelo perto dela e, sem querer, a assustei. Ela me deu um coice bem dado, que acertou meu estômago e me fez voar uns três metros. Perdi o fôlego, mas logo me recuperei. E ali, de uma maneira totalmente atemporal, como se fosse um raio, tive uma aula sobre limite e, ao mesmo tempo, compreendi que podemos agir no mundo. Foi uma revelação que me veio como um mantra: “sim, nós podemos muito, mas nem tudo”. Um aprendizado que recebi em fricção com a natureza (Krenak, 2022, p. 101-102).



”

[...] o quintal é essencial porque é onde as crianças aprendem a fazer tudo” (Bispo dos Santos, 2023, p. 59).

Ao dialogar com os autores, entendemos que o aprendizado na infância se dá na relação direta com o ambiente. Assim, o que se evidencia não é apenas uma diferença de arquitetura, mas de cosmologia: de um lado, espaços organizados para conter; de outro, espaços que possibilitam experimentar, tocar, sujar e aprender com a terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental antirracista não se restringe à presença de poluição ou degradação visível, mas envolve também a problematização das formas de organização dos espaços e das relações que eles possibilitam ou limitam. Ao ampliar essa compreensão, a EAA se configura como prática que não apenas denuncia, mas que também cria possibilidades de invenção de mundos.

Assim, ao problematizar os problemas ambientais do bairro Vila Nova de Colares, em Serra-ES, buscamos evidenciar que é possível práticas educativas que apontam para outras possibilidades de relação com o mundo. É nesse movimento — situado, coletivo e em constante transformação — que se inscreve a potência das *imagensnarrativas* como práticas de produção de *conhecimentossignificações* nos *espaçostempos* escolares.



“

a criação do mundo não foi um evento como o Big Bang, mas é algo que acontece a cada momento, aqui e agora” (Krenak, 2020b, p. 69)

Ao compreender o mundo como processo contínuo de criação, acreditamos ser possível reinventar outros mundos a partir de uma educação antirracista, na qual os *praticantespensantes* dos cotidianos produzem, tensionam e reinventam suas formas de existência.



”

Essa invocação de ancestralidade é educativa (Krenak, 2022, p. 96).

Essa compreensão reforça a necessidade de pensar a educação ambiental a partir da experiência dos povos ancestrais.

AUTORIA



Ester Barneto Bento

Professora de Língua Portuguesa, mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFES), integrante do Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas/CNPq e do Projeto de Extensão “Narradores da Maré”. Mãe, filha, esposa.



Prof. Dr. Solen Gonzalez

Graduado em Geografia, mestre e doutor em Educação (UFES), professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/CE/UFES). Líder do Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoléticas/CNPq e coordenador do Projeto de Extensão “Narradores da Maré” e do Centro de Educação Ambiental Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental (NIPEEA).

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2024. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/38741948/publicacao/38743192>. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 01/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 12 maio 2026.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8561>. Acesso em: 12 maio 2026.

GONZALEZ, Soler; RAMOS, Andreia Teixeira; JESUS, Victor de. Criações curriculares com outras ecologias nas redes cotidianas: diálogos amorosos no esperar por uma educação ambiental antirracista. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67280>. Acesso em: 21 abr. 2025.

KILOMBA, Grada (1968). **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

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

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos, v. 292).