

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGedu

Wagner Manoel Junior

Envolvimento e partilha: experiências de Educação Ambiental
com crianças no município do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2026

Wagner Manoel Junior

**Envolvimento e partilha: experiências de educação ambiental
com crianças no município do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a Dr^a Léa Tiriba
Coorientadora Prof^a Dr^a Juliana Lessa

Rio de Janeiro
2026

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

M285 Manoel Junior, Wagner
 Envolvimento e partilha: experiências de Educação
 Ambiental com crianças no município do Rio de Janeiro /
 Wagner Manoel Junior. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026.
 116

 Orientador: Léa Tiriba.
 Coorientador: Juliana Lessa.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
 do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
 2026.

 1. Educação Ambiental. 2. Natureza. 3. Desemparedamento.
 I. Tiriba, Léa, orient. II. Lessa, Juliana, coorient.
 III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Wagner Manoel Junior

**"Envolvimento e partilha: experiências de educação ambiental com crianças
no município do Rio de Janeiro"**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 25/01/26

Profa. Dra. Léa Velocina Vargas Tiriba
(orientadora)

Profa. Dra. Juliana Schumacker Lessa
(coorientadora)

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
(avaliador interno)

Profa. Dra. Maria Jacqueline Girão
(avaliadora externa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Agradeço imensamente a todas as professoras e professores do programa que contribuíram nesse processo de formação, e a todas as servidoras(es) que fazem o trabalho de manutenção, limpeza, segurança e organização da instituição. Salve a universidade pública brasileira!

Agradeço à minha orientadora Prof^ª Léa Tiriba, por ser inspiração na defesa das infâncias, sobretudo na garantia dos seus direitos de viver em alegria e liberdade. Sua aguerrida posição frente às injustiças climáticas muito me ensinou. Obrigado, Professora.

À minha coorientadora Prof^ª Juliana Lessa, por toda escuta, orientação e apoio durante todo o processo da pesquisa.

À Prof^ª Shaula Sampaio e ao Prof^º Daniel Andrade, pela leitura generosa e contribuições na banca de qualificação deste trabalho. Também nesse sentido, agradeço imensamente à Prof^ª Jacqueline Girão e ao Prof^º Celso Sanchez que aceitaram o convite para participar desta banca de defesa.

Agradeço em especial à Prof^ª Jane Silva, por toda a sabedoria compartilhada na disciplina “Pensamento Educacional no Brasil”. Sua presença é essencial na universidade e levo com muito carinho seus aprendizados.

Ao Colégio Pedro II por acolher minha pesquisa e confiar no meu trabalho. Agradeço especialmente à diretora Jessica Silva e à coordenadora Cláudia Duarte, pela confiança, apoio e gestão comprometida à frente dessa importante instituição pública.

Às crianças companheiras dessa grande aventura chamada *Ecofluência na Floresta*. Serei eternamente grato por todas as descobertas e aprendizados que tive junto de vocês: Daniel Justino, Daniel Pinho, Gabriel, Hélio, Moisés, Nina, Pablo, Samuel e Sofia. Saibam que se um dia lerem esse trabalho, ele também é de vocês e vocês foram muito importantes na minha formação como educador ambiental.

Agradeço imensamente também às famílias das crianças do CPII que confiaram na minha responsabilidade de retirar as crianças da escola e afirmavam constantemente a importância do meu trabalho na educação dos seus filhos/as. Muito, muito obrigado!

Sou grato à gestão administrativa e a equipe de zeladores do Parque do Martelo pelo cuidado, manutenção e preservação desse importante fragmento de Mata Atlântica. Sobre tudo, agradeço enormemente à diretora do parque, Cristina Cabral.

Às minhas companheiras/os/es de turma no mestrado, pela parceria, pelas boas risadas, desabafos, companhias nos bons e desafiadores momentos. Sou grato especialmente pelas amizades que levo dessa experiência: Amanda Sánchez, Gabriela Elmor, Irene Milhomens e Raíssa Cortat.

Às colegas parceiras do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental - GiTaKa da qual fiz parte. Os estudos e apontamentos coletivos contribuíram muito para que fosse possível essa pesquisa acontecer.

À minha mãe e ao meu pai, Maria Ap. Araujo Manoel e Wagner Manoel, por serem sempre porto seguro para onde voltar e grandes exemplos de seres humanos. Com vocês aprendi a respeitar, cuidar e amar todas as formas de vida desde pequeno. Sou extremamente agradecido por todo incentivo e confiança nas minhas escolhas, até mesmo quando eu já não acreditava mais. Vocês são incríveis!

Às minhas irmãs mais velhas, não seria quem eu sou sem os aprendizados de vocês. O caçula agora vai ser Mestre e vocês são parte fundamental nisso! Aline, Lilian e Thaís, vocês foram essenciais nessa jornada.

Ao meu grande companheiro Ricardo Cabral, por todo amor, apoio e companheirismo nesses últimos anos. Agradeço profundamente pela escuta e incentivo nessa caminhada da pesquisa e da vida. Suas artes de segurar o céu me inspiram muito!

Às grandes parceiras de PARTILHA e de vida, Gal Goldwaser e Julia Fagundes. Vocês são parte importante dessa caminhada. Educadoras inspiradoras na minha trajetória!

Agradeço às amigas e amigos que foram base para seguir plantando sonhos nesse mundo. Tanto os/as que estiveram perto fisicamente – Felipe Camargo, Márcia Barbosa, Vitória Leão, Bia Jabor, Vanda Jacques, Lela Camargo, Gabriela Teitel, Julia Couto, Maria Clara Techio e Bruna Dornfeld, assim como todes que estiveram distantes fisicamente mas com coração pertinho sempre: Naiara Benedito, Rubya Pasquarelli, Thaís Fávero, Hugo Silva, Felipe Coletto, Shajar Goldwaser e Iris Manzoli.

Criolo, Kopenawa
Krenak, Dandara
Mestre Darci
Dona Yvone Lara
Raoni, Juruna,
Jurema, Zumbi
Sandra, Valdelice Véron,
Guarani
Lecy
Papá, Daniel
Dani Balbi
Jader, Daiara
E tanta, tanta mais gente
Bárbara Carine
Que olho o céu e antes que caia
vejo horizontes afro-pindorâmicos
desejos na Terra à vista!
A voz não cala
Fértil de gente boa
Que em se acreditando nelas,
tudo são
Somos a raiz que ainda resta
Que aprendeu a ser aresta
Que respira, reexiste
e colore o que era branco
Veja quantos girassóis brotaram de gente raiz
como Marielle Franco!
E vão seguir brotando, brotando, brotando
Brotando
Do mesmo ventre
Desta mesma gente raiz
Que não faz outra coisa
Que fazer parir outros brasis
(Celso Sánchez, 2023, p. 2)

RESUMO

A pesquisa *Envolvimento e partilha: experiências de educação ambiental com crianças no município do Rio de Janeiro* investiga práticas de Educação Ambiental em uma perspectiva decolonial, fundamentada sobretudo nos pensamentos de Nêgo Bispo, Ailton Krenak e Luiz Rufino, e no conceito de desemparedamento proposto por Léa Tiriba. Diante do agravamento da crise climática e civilizatória e da crescente desconexão entre crianças e territórios de natureza em contextos urbanos, a pesquisa busca compreender as potencialidades educativas que emergem do encontro entre crianças e a floresta, contribuindo para a construção de outros modos de relação entre seres humanos e mais-que-humanos. A investigação aconteceu a partir de uma articulação entre o Colégio Pedro II – Campus Humaitá I e o Parque do Martelo, fragmento de Mata Atlântica localizado a aproximadamente 650 metros da escola. Com um grupo de crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, foi criado o projeto *Ecofluência na Floresta*, que promoveu encontros sistemáticos no território do parque. Metodologicamente, a pesquisa articula a pesquisa-intervenção, a cartografia e a metodologia contracolonial teórico brincante, compreendendo o conhecimento como produção coletiva construída nos percursos, nas experiências e nas afetações vividas durante o campo. O estudo dialoga com diferentes campos de conhecimento acadêmico, problematizando a herança da colonialidade na educação e a separação moderna entre ser humano e natureza. Em contraposição a essa lógica, defende uma Educação Ambiental rizomática, mais que humana e comprometida com os saberes afro-indígenas, reconhecendo a interdependência entre todos os seres e a importância dos territórios como espaços de aprendizagem, pertencimento e produção de conhecimento. As análises evidenciam que o envolvimento das crianças com a floresta, favorece aprendizagens sensíveis, afetivas e corporificadas, produzindo vínculos de pertencimento com o planeta e com a vida. A pesquisa reafirma a Educação Ambiental como campo de resistência frente ao colapso socioambiental contemporâneo e destaca a importância de práticas eco-pedagógicas que fortaleçam a relação entre crianças, natureza e comunidade, apostando na formação de sujeitos ecológicos comprometidos com a defesa e a continuidade da vida.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Infâncias; Natureza; Desemparedamento; Decolonialidade.

ABSTRACT

The research *Involvement and sharing: experiences of environmental education with children in the city of Rio de Janeiro* investigates Environmental Education practices from a decolonial perspective, grounded above all in the thought of Nêgo Bispo, Ailton Krenak, and Luiz Rufino, and in the concept of *desemparedamento* (unenclosing) proposed by Léa Tiriba. In the face of the worsening climate and civilizational crisis and the growing disconnection between children and nature territories in urban contexts, the research seeks to understand the educational potentialities that emerge from the encounter between children and the forest, contributing to the construction of other modes of relation between human and more-than-human beings. The investigation was built around an articulation between Colégio Pedro II – Campus Humaitá I and Parque do Martelo, an Atlantic Forest fragment located approximately 650 meters from the school. With a group of first- and second-grade children, the project *Ecofluência na Floresta* was created, promoting systematic encounters within the park's territory. Methodologically, the research articulates intervention-research, cartography, and the counter-colonial theoretical-playful methodology, understanding knowledge as a collective production constructed through the paths, experiences, and affectations lived during fieldwork. The study engages with different fields of academic knowledge, questioning the legacy of coloniality in education and the modern separation between human beings and nature. Against this logic, it advocates for a rhizomatic, more-than-human Environmental Education committed to Afro-Indigenous knowledges, recognizing the interdependence among all beings and the importance of territories as spaces of learning, belonging, and knowledge production. The analyses show that children's involvement with the forest fosters sensitive, affective, and embodied learning, producing bonds of belonging with the planet and with life. The research reaffirms Environmental Education as a field of resistance against contemporary socio-environmental collapse and highlights the importance of eco-pedagogical practices that strengthen the relationship between children, nature, and community, investing in the formation of ecological subjects committed to the defense and continuity of life.

Keywords: Environmental Education; Childhoods; Nature; De-walling (outdoors experience); Decoloniality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 Pensamentos iniciais - panorama conceitual-teórico da pesquisa	20
1.1 Colonialidade e Educação	20
1.2 Educação colonial-moderna e (de)colonialidade	24
1.3 Desemparedamento: dispositivo político-epistemológico de descolonização	28
1.4 Educação Ambiental e educação de crianças: práticas rizomáticas de sentirpensares com o território	32
1.5 Educação ambiental mais que humana	33
1.6 Contribuições interdisciplinares em Educação Ambiental	35
2 Caminhos do fazer: percursos metodológicos em Educação Ambiental com as crianças	40
2.1 Itinerários metodológicos	40
2.2 Colégio Pedro II - Campus Humaitá 1 (Rio de Janeiro/RJ)	43
2.3 Parque do Martelo	44
2.4 Articular ações e organizar o trabalho: <i>Ecofluência na Floresta</i>	47
3 Partilha e envolvimento	52
3.1 Chegada no Colégio Pedro II - Campus Humaitá I	52
3.2 Partilha: “Os sons da natureza são mais bonitos”	56
3.3 Andanças pelo território do CPEI e o Parque do Martelo	80
3.4 “O sol é bonito, o sol é bonito, o sol é bonito!”	85
3.5 <i>Envolvimento e tempo espiralar</i> : gestos de afirmar a vida em estado de Arte	92
Considerações finais	105
Referências bibliográficas	109

INTRODUÇÃO

Respiro fundo, inspiro com os pulmões bem ativos e solto o ar para dar forças às palavras. O trabalho que apresento aqui emerge das minhas vivências formativas como pesquisador e educador em escolas e projetos de educação ambiental, em busca de afirmar a relação das crianças com e na natureza. Nascido em Ribeirão Preto, no interior de São Paulo, cresci em um ambiente devastado pela monocultura de cana-de-açúcar e pela indústria sucroalcooleira. Apesar desse cenário, fui educado a permear, a construir coletivamente, com minhas três irmãs, uma relação sensível sobre o que chamamos natureza. Meus pais, apesar de pouco estudo, valorizavam os momentos de caminhadas por parques e praças com observação de plantas e animais, nos levavam para passeios ao ar livre com terra e água disponíveis para nossas brincadeiras e promoviam a reflexão sobre consumo consciente e o impacto das nossas ações no planeta.

No ano de 2010, ingressei no curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Jaboticabal. Ao longo da graduação, fiz estágio no Núcleo de Pesquisa e Conservação de Cervídeos, um dos principais centros mundiais de pesquisa e conservação de cervídeos neotropicais, localizado dentro do campus universitário. A experiência no núcleo ampliou minha percepção sobre a destruição dos biomas naturais e das espécies de cervídeos, e de tantas outras espécies, em decorrência das ações humanas – evidenciando a urgência de um trabalho educativo, social e científico comprometido com a preservação da biodiversidade brasileira.

Passei a refletir sobre a complexa teia de relações ecológicas e a interferência antrópica na manutenção e na sustentação da vida, o que me levou, em seguida, a pesquisar as abelhas por um longo período de tempo no Serviço Nacional de Aprendizagem Rural e na Universidade de São Paulo. Aprofundei-me na importância desses pequenos insetos pelo seu simples e sofisticado ato de polinizar. A polinização é o processo de transferência do pólen entre as partes masculina e feminina da flor, que permite a fertilização e a reprodução das espécies vegetais que apresentam esse tipo de estrutura. O vento, a água e os animais – principalmente as abelhas – são fundamentais para a polinização das plantas, tanto silvestres como cultivadas. Partilhando experiências com esses pequenos insetos, aprendi a importância da relação de parceria entre espécies e, também, aprendi a ser professor: a primeira aula que ministrei em minha vida foi justamente sobre abelhas, para uma turma de Ensino Fundamental, em uma escola particular de Ribeirão Preto. Até hoje, sigo aprendendo com elas.



Imagem 1 - Aula sobre as abelhas em Ribeirão Preto. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2017.

Em 2018, trabalhando como professor de ciências e biologia na Escola de Ensino Fundamental e Médio São João Batista, vinculada à rede municipal de Cariacica, no Espírito Santo, tive a oportunidade de conhecer alunas e alunos, além de professores e professoras inspiradores, que me ofereceram uma base afetiva para pensar o desemparedamento escolar. Motivado pelo desejo de contribuir com a educação pública, partilhando conhecimentos e construindo relações significativas de aprendizagem com as e os estudantes, deparei-me com os desafios do modelo escolar dominante – emparedado e adoecido. Professores desvalorizados, submetidos a altas cargas de trabalho, burocracias intermináveis e infra-estrutura precária: salas de aula superlotadas, com crianças e adolescentes enfileirados em carteiras, sem sistema adequado de ventilação ou circulação de ar. Recém-chegado à

educação pública, o que eu observava eram proposições pedagógico-metodológicas desconectadas dos desejos e sentidos do corpo; ou ainda, a materialização da perspectiva hegemônica moderna do conhecimento exclusivo pela razão, desintegrado do corpo e da experiência. Completo desencante.

Segundo Simas e Rufino (2020), a desintegração entre vida material e a vida em suas múltiplas expressões e potência é uma política de desencantamento – compreendendo desencante não como morte biológica exatamente, mas como “enclausuramento e desvio existencial, o aquebrantar do corpo, o dismantelo cognitivo e o esquecimento e quebra dos ciclos ancestrais” (Rufino; Camargo; Sánchez, 2020). Era isso que eu observava na realidade da escola. As salas de aulas cimentadas e as grades dos portões separavam os seres “gente” de tudo o mais que é vivo: pássaros, insetos, árvores, plantas com galhos e folhas de muitas formas e tamanhos, abundantes no pátio que envolvia todo o terreno da escola. Era impossível não perceber o contraste. Dentro, o engessamento das carteiras e do currículo; fora, a vida pulsando em todas as direções – uma diversidade de espécies em rede de relações ecológicas.

Como mostram os dados de um estudo de 2024 conduzido pelo Instituto Alana¹, examinando a relação entre o acesso à natureza e a resiliência climática em mais de 20 mil escolas das capitais brasileiras, essa realidade não é exclusiva da EEFM São João Batista. Os dados revelam uma grave desigualdade socioambiental, indicando que instituições com maior concentração de alunos negros e de baixa renda possuem menos áreas verdes e enfrentam maiores riscos de desastres climáticos e ilhas de calor. O estudo aponta que a falta de vegetação compromete o desenvolvimento infantil e a segurança dos estudantes diante de eventos extremos, especialmente no Nordeste e no Norte do país.

Além das condições estruturais, com falta de acesso ao verde, a partir das possibilidades e limitações que experimentei enquanto trabalhava naquela instituição, passei a refletir sobre o impacto do *emparedamento* e da ausência de espaços com mais vidas no ambiente escolar. Segundo Tiriba (2005), que articulou o conceito, como desdobraremos mais adiante, as crianças chegam a passar mais de 80% do tempo que passam na escola em espaços fechados. Com o tempo, meu interesse se voltou para as áreas adjacentes aos edifícios escolares, como parques, praças e áreas de conservação – territórios com água, terra,

¹ Relatório do Instituto Alana, em parceria com o MapBiomas e a agência Fiquem Sabendo. Disponibilizado em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/12/Relatorio_O_acesso_ao_verde.pdf>

pedras, areia e vegetação, em que há proliferação de vida. Territórios convidativos a pensar e fazer educação ambiental e a potencializar a relação entre crianças e natureza.

Com a chegada da pandemia, também fruto da predação humana sobre a terra, fomos obrigados a alterar nossa rotina. Trabalhos remotos, espaços de convivência interditados, relações à distância, medo e ansiedade. A desigualdade social se escancarou. Fomos forçados a reavaliar nosso modo de vida, reconhecendo a fragilidade do sistema político, econômico e social em que estamos (des)envolvidos. Foi nesse contexto, em julho de 2020, que aconteceram os primeiros encontros do projeto Partilha, no município de Ilhabela, no litoral de São Paulo, onde vivia à época. O movimento era fruto do desejo de algumas famílias e de duas educadoras parceiras de promover um espaço no qual um grupo multietário de crianças pudesse ampliar as suas habilidades pessoais, sociais e de percepção de mundo através do brincar livre e da expressão por meio das artes e do corpo, em situação de emaranhamento com a natureza abundante da Mata Atlântica – ora com as águas salgadas do mar, ora com as águas doces das cachoeiras, ora com as matas da ilha. Começavam a se desenhar ali minhas primeiras experimentações com a educação ambiental com crianças. O privilégio do convívio em plena pandemia era possível pelo fechamento da travessia de pessoas em momentos críticos de contaminação, o que promovia uma barreira geográfica física que a ilha nos proporcionava. Além disso, os cuidados constantes no uso de máscaras e higiene das mãos, além do acordo de permanência na ilha, eram obrigatórios para a participação das crianças, garantindo a segurança e a continuidade do projeto.

Entendíamos na nossa prática que o brincar livre é a maneira pela qual a criança sabe existir no mundo. Por meio dessa prática buscávamos fortalecer o pertencimento e a liberdade das crianças no alargamento dos aspectos pessoal, social e planetário. Nos intervalos das brincadeiras ou mesmo nas narrativas que apareciam desses processos, reflexões surgiam a respeito das questões climáticas associadas ao modo de vida urbano-consumista e os impactos disso no planeta – sem perder de vista o encantamento e os limites da compreensão de mundo das crianças. Assim, entre trilhas, caminhadas pela praia e mergulhos nas águas, iam-se construindo leituras de vida e de mundo.

Com a diminuição dos riscos e a chegada da vacina, o projeto cresceu. Ocupamos as ruas e praças da ilha e outras crianças também se somaram ao projeto. A partilha entre humanos e mais-que-humanos ganhava força. Os sentidos e a importância metodológica da concepção sobre partilhar brotavam como uma semente que encontra boas condições para

germinar. Surgiam nesse contexto as primeiras reflexões sobre o fazer educação ambiental a partir da concepção de *partilha*².

Junto às minhas parceiras educadoras e às crianças que integravam o projeto, surgiam as primeiras intenções que se desdobrariam, anos depois, nesta pesquisa de mestrado: conhecer modos de educar com foco no mundo vivo, orgânico e ancorado em epistemologias afro-indígenas nativas. Frente aos desafios que a experiência nos provocava e com desejo de aprofundamento dessas questões, o objetivo inicial do projeto de pesquisa que submeti ao processo seletivo do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro era: investigar modos de ensinar e aprender em territórios indígenas e quilombolas, especialmente na primeira infância, e refletir em que medida esses territórios afro-indígenas poderiam contribuir para a construção de uma prática de educação ambiental frente ao colapso climático. A hipótese elaborada era de que as formas de conceber a vida e os modos de educar de povos indígenas brasileiros poderiam provocar nossos modos e concepções ocidentais, contribuindo com a qualificação da formação das crianças brasileiras diante da crise civilizatória.

² A concepção de *partilha* será desdobrada no capítulo três como importante dispositivo pedagógico/metodológico da pesquisa.



Imagem 2 - Projeto Partilha, Ilhabela - São Paulo. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2021.

Com o ingresso no mestrado em 2024, somaram-se a essas experiências prévias que venho narrando aqui, leituras de diversas produções seja no campo teórico da educação (Alves, 2005; Brandão, 1981; Freire, 1996; hooks, 2017; Rufino, 2021; 2023; Tiriba, 2005; 2018; 2023); da educação ambiental (Andrade, 2024; Layrargues, 2013; Loureiro, 2013, 2019; Sanchez, 2020, 2023); de perspectivas nativas (Krenak, 2019, 2020, 2022; Bispo, 2019, 2023; Kopenawa, 2015; Takua, 2022; Munduruku, 1997, 2017) e decoloniais (Acosta, 2016; Quijano, 1992, 2000, 2005). Essas e demais leituras apoiavam a busca por outros modos de educar mais integrados à vida, e que ajudassem a compreender concepções de mundo outras, princípios de conexão com o cosmos/a natureza, apego ao território, pertencimento coletivo, solidariedade, liberdade e alegria.

Essa mistura de inquietações conforma esta pesquisa de mestrado, cuja intenção consistiu em identificar e fomentar possibilidades de articulação entre a escola e o território em que está inserida, particularmente com os espaços públicos verdes localizados no seu entorno. Assim, a pesquisa propôs o desemparedamento das crianças, e a reflexão desse dispositivo elaborado por Tiriba (2005), com o intuito de libertar as crianças da configuração hegemônica da sala de aula, onde ficam sentadas, em estado de imobilidade corporal e em isolamento cósmico.

A partir de um grupo multietário de crianças (1º e 2º ano do Ensino Fundamental), a pesquisa de campo buscou responder ao seguinte objetivo principal: investigar, por meio de práticas de Educação Ambiental que articulem a escola ao território, processos de experimentação de dispositivos pedagógicos que afirmem a integração entre ser humano e natureza. A proposta de ação da pesquisa com os meninos e meninas participantes apostou na busca de pistas para restaurar e religar os sentidos do corpo no encontro com as multiplicidades de corpos da mata. Qual a reação das crianças ao saírem da escola? Como as crianças se relacionam com esse território? No que elas demonstram mais interesse quando estão fora de sala de aula? Quais afetos surgem dessa aproximação? Quais são as memórias que as plantas, os animais e o território do parque podem nos contar?

A experiência de fortalecimento das relações da escola com o território resulta no projeto de Educação Ambiental no contraturno escolar chamado “Ecofluência”, que propôs a um grupo de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, vivências sensíveis de percepção dos ritmos e ciclos do corpo e da Terra, dos cheiros, das texturas e das formas da natureza, em todas as suas nuances. As andanças e brincanças que compuseram essas vivências buscaram garantir às crianças tempo livre ao ar livre, liberdade e autonomia de escolha diante de seus próprios desejos, no contato com tudo o que é vivo. Desemparedar,

conforme compreendo aqui, é permitir que os movimentos corpóreos e afetivos das crianças se expressem de maneira genuína, como espaço de acolhimento ao que o corpo deseja. Os encontros de Educação Ambiental, Ecofluência na Floresta, então, consistiram em abrir espaço para o envolvimento entre crianças e outros seres vivos que coabitam o território educativo.

Como pesquisador, o desafio foi investigar a prática de Educação Ambiental como um movimento de proliferação de vida e um convite à afirmação das relações entre seres humanos e mais-que-humanos, crianças e natureza. Assim, um dos pressupostos da pesquisa é a concepção de educação ambiental como direito – não apenas conteúdo escolar, mas como instrumento para garantir que crianças tenham experiências diretas com a natureza, o que já é reconhecido em políticas e diretrizes nacionais e internacionais sobre meio ambiente e infância, como se expressa no artigo 225 da Constituição Federal. Ademais, propor uma educação ambiental como prática sensível significa mobilizar não só o conhecimento científico, mas articulá-lo aos saberes tradicionais e ancestrais, à imaginação, às percepções afetivo-estéticas do corpo e à ética nas relações com a natureza. Assim, as crianças convocam a pensar-fazer práticas sensíveis de educação ambiental, que mobilizem o corpo e resgatem o tempo de contemplação e o vínculo com a vida, no contrafluxo de uma educação emparedada e desconexa da realidade, resultante do modo de vida ocidental, urbano e digital.

A partir desse contexto, como desdobramento do objetivo principal, foram traçados os objetivos específicos: realizar encontros sensíveis aos gestos e manifestações das crianças em movimentos de livre brincar-pesquisar no convívio multiespécie no Parque do Martelo; investigar e compreender a influência da colonialidade na educação brasileira; afirmar o Parque do Martelo como território de práticas eco-pedagógicas no município do Rio de Janeiro e por fim, mobilizar conceitos e experimentar por meio desse panorama teórico, vivências éticas, sociais, corporais e sensoriais em Educação Ambiental.

O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, discutindo as relações entre educação, colonialidade e crise socioambiental. Inicialmente, discute-se a influência da colonialidade na constituição da educação brasileira, a partir das reflexões de autores como Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh, evidenciando como as estruturas de poder, saber e ser, herdadas do colonialismo, continuam presentes nas práticas educativas contemporâneas. Em diálogo com pensadores como Nêgo Bispo, Ailton Krenak e Luiz Rufino, o capítulo problematiza a separação moderna entre ser humano e natureza e aponta para a necessidade de outros modos de existência e aprendizagem comprometidos com a vida. Na sequência, é apresentado o conceito de

desemparedamento, elaborado por Léa Tiriba, compreendido como um dispositivo político-epistemológico capaz de tensionar a lógica escolar moderna ao promover experiências educativas em contato com os territórios, os corpos e a natureza. O capítulo também dialoga com as contribuições de Carlos Rodrigues Brandão, que amplia a compreensão da educação para além dos limites da escola, e de Tim Ingold, cuja perspectiva enfatiza a aprendizagem como resultado do envolvimento sensível e corporal com o mundo. Por fim, a Educação Ambiental é apresentada como um campo plural, rizomático e interdisciplinar. Defende-se uma Educação Ambiental que seja capaz de articular conhecimentos científicos, saberes tradicionais e experiências sensíveis, fortalecendo vínculos entre crianças, natureza e território diante dos desafios impostos pela crise climática e civilizatória.

O segundo capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa e descreve os processos de construção do campo investigativo. Fundamentada na pesquisa ação-observação, na cartografia e na metodologia contracolonial teórico-brincante, a investigação articula teoria e prática a partir do encontro entre crianças, escola e território do parque, compreendendo a produção do conhecimento como um processo construído na experiência, na participação e nas afetações produzidas durante o percurso. Apresento ainda o contexto onde ela foi desenvolvida: o Colégio Pedro II – Campus Humaitá I e o Parque do Martelo. Nesse percurso, as crianças são reconhecidas como participantes ativas da pesquisa, contribuindo para a construção dos sentidos produzidos nos encontros com a natureza e com os demais sujeitos envolvidos. Ao longo do capítulo, o Parque do Martelo é compreendido como território educativo capaz de produzir experiências de aprendizagem, afetação e envolvimento entre crianças e natureza. A construção do projeto *Ecofluência na Floresta* é apresentada como uma estratégia de articulação entre escola e território, inspirada pelos pressupostos do desemparedamento discutidos por Léa Tiriba e pelas contribuições de autores que compreendem a aprendizagem como um processo relacional, corporal e situado. O capítulo também explicita os procedimentos de acompanhamento e documentação das experiências vividas pelas crianças, valorizando seus gestos, narrativas, brincadeiras e modos de se relacionar com a vida.

No terceiro e último capítulo, por fim, apresento a análise das experiências vividas pelas crianças ao longo dos encontros do projeto *Ecofluência na Floresta*, articulando os registros produzidos no campo aos referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Tomando como eixos centrais os conceitos de *partilha* e *envolvimento*, o capítulo busca compreender como as relações estabelecidas entre crianças, território e seres

mais-que-humanos produzem aprendizagens, afetos e modos de existência comprometidos com a vida. As análises dialogam especialmente com as contribuições de Léa Tiriba, ao discutir o desemparedamento como prática de reconexão entre crianças e natureza; de Nêgo Bispo, por meio dos conceitos de envolvimento e biointeração; de Luiz Rufino, ao pensar a educação como experiência de ampliação das possibilidades de existência; e de Ailton Krenak, cuja crítica ao antropocentrismo inspira a construção de outras formas de habitar e aprender com o mundo. Ao acompanhar as andanças das crianças pelo Parque do Martelo, suas brincadeiras, observações, narrativas, descobertas e interações com plantas, animais, pedras, água, luz, sons e outros elementos do território, o capítulo evidencia a potência educativa dos encontros com a natureza. As experiências analisadas revelam que as crianças produzem conhecimentos e vínculos afetivos por meio do corpo em movimento, da imaginação, da curiosidade e da convivência com a diversidade de formas de vida. Nesse sentido, a pesquisa sustenta que práticas de Educação Ambiental fundamentadas na partilha, no envolvimento e na biointeração podem contribuir para a formação de sujeitos ecológicos mais sensíveis, fortalecendo a biofilia e o Bem Viver como horizontes ético-políticos para a educação das crianças diante da crise socioambiental contemporânea.

Esta dissertação é uma das muitas maneiras de narrar a história de uma pesquisa realizada no campo da Educação Ambiental, que aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em diálogo com as crianças, com os servidores(as), coordenadoras(es), com a floresta do Parque do Martelo, com as trilhas, as pedras, os insetos, as árvores, os fungos, os pássaros, as águas e os inúmeros seres que habitam esse território. É também a continuidade de uma caminhada construída ao longo de anos de atuação na Educação Ambiental com as infâncias, marcada pela busca de experiências que ampliem os vínculos entre escola, natureza e comunidade.

Movido pelas inquietações que emergem da crise socioambiental contemporânea, pergunto-me sobre as possibilidades de uma educação que fortaleça o pertencimento à Terra; sobre os encontros que podem surgir quando as crianças atravessam os muros da escola e se deixam afetar pelos territórios que habitam; e sobre como cultivar práticas educativas comprometidas com a vida e o envolvimento com o mundo mais que humano. Nas páginas que seguem, essas perguntas ganham forma por meio de diálogos teóricos, percursos metodológicos e narrativas de experiências vividas com crianças na floresta, compondo uma investigação que busca reconhecer, nos encontros entre corpos, territórios e naturezas, outras possibilidades de aprender, existir e habitar o mundo. Boa leitura!

1. Pensamentos iniciais - panorama conceitual-teórico da pesquisa

1.1 Colonialidade e Educação

A compreensão histórica de como se estabelece a estrutura sócio-educacional no Brasil de hoje passa parcialmente por entender a colonização na raiz dessa estrutura. Para isso, é importante compreender a diferença entre colonialismo e colonialidade na leitura desse cenário. Em busca de diferenciar colonialismo e colonialidade, Maldonado-Torres (2007, p.131) explica:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

A partir de Maldonado-Torres (2007), entendo colonialismo como um padrão histórico de invasão, dominação e exploração política e territorial – sendo o Brasil um desses territórios invadidos. Já colonialidade é a persistência da cultura colonial europeia nos países da América Latina.

Colonialidade e modernidade, enquanto projetos ocidentais, são faces de uma mesma moeda: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005, p. 75). Assim, apesar do fim do colonialismo, a colonialidade sobrevive. As heranças coloniais continuam atravessando os imaginários, a formação das subjetividades e os modos de produção do conhecimento (Maldonado-Torres, 2007). É a perpetuação da dominação das antigas metrópoles, mesmo após a independência de seus países colonizados. Segundo Martins et al. (2023),

o colonialismo teve o seu "start" com uma ação invasiva, interventora e violenta de dominação do Novo Mundo, desconhecido para os invasores, intermediada pelos seus próprios membros, e que após serem oprimidos

cultural, social e politicamente, ainda foram adestrados para desejarem serem iguais aos seus opressores (Martins et al., 2023, p. 3).

O conceito de colonialidade do poder, elaborado por Aníbal Quijano (2005) nos permite compreender as formas de dominação às quais os países da América Latina, da África e da Ásia foram submetidos a partir da conquista e das invasões europeias. A colonialidade do poder caminha articulada ao processo de globalização em curso e tem suas raízes no “processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 117). Esse padrão europeu de poder não se sustenta apenas por mecanismos econômicos e políticos, mas também por uma estrutura simbólica, marcada pela ocidentalização do imaginário dos povos colonizados. Tal processo se expressa, de modo central, na classificação social da população mundial a partir da ideia de raça, entendida por Quijano (2005), como uma construção mental que “expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p. 117). Nesse sentido, a dominação europeia pode ser compreendida historicamente a partir da formulação, pela própria Europa, de uma “ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa” (Quijano, 2005, p. 122), naturalizando a subjugação dos demais povos.

A narrativa dominante do que se chamou civilização moderna foi pautada nos princípios, valores e concepções europeus. A imposição de tal narrativa levou à inferiorização dos povos afro-ameríndios, separando entre “europeus e não europeus”, do ponto de vista da produção cultural e dos conhecimentos.

Por reforçar um modo de dominação a partir da colonialidade do poder, a civilização moderna nos moldes do imperialismo europeu ditou um padrão de vida/cultura e quais conhecimentos são considerados legítimos – colonialidade do ser e do saber, consecutivamente. De acordo com Quijano (2005), a “conquista” das Américas foi crucial na construção desse padrão cultural e de conhecimento do que podemos chamar de “pensamento moderno”. À medida que o colonialismo europeu se consolidava, também se estruturava a modernidade-razionalidade europeia, um projeto cultural que se universalizou como padrão legítimo de ser e como forma hegemônica de pensar e saber a relação entre a humanidade e tudo o que a constitui.

No processo de invasão das terras brasileiras, denominada de “conquista”, a diversidade de povos e culturas afro-indígenas foi homogeneizada, sendo suas diferenças menosprezadas a partir de um único termo generalizante, por exemplo, chamando-os de

índios ou escravos. Sobre a negação e apagamento da diversidade dos povos nativos, Nego Bispo (2019, p. 20), descreve: “os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar”. Em outras palavras, essa generalização determina quem pertence e é reconhecido como parte do estatuto humano e quem não o é, negando a identidade e a humanidade a indígenas e africanos e impondo uma violência epistêmica sobre os saberes nativos e não eurocentrados em contextos educativos.

O processo de colonização determinou como estratégia da modernidade europeia a afirmação de seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais. A colonialidade como uma expressão do processo de globalização determina o silenciamento e inviabilização de conhecimentos “outros” e impede a possibilidade de emancipação epistêmica a partir dos processos de educação. Segundo Rufino (2023, p. 28), o “racismo epistêmico e a colonialidade cosmogônica são alguns dos fundamentos dessas contraturalidades”, definindo quem é reconhecido como sujeito de educação – historicamente, homens, brancos, europeus, heterossexuais, cristãos – e qual narrativa sustenta a existência e a visão de mundo implicada no processo educativo – o conhecimento científico ocidental, desqualificado de outros saberes.

A colonização forjada de colonialidade determina como o modelo escolar hegemônico é estruturado: “como aparelho ideológico de estado, com a função de formar mão de obra para o mercado, submissa às regras da exploração” (Tiriba, 2025, p.12). Desconsiderando sua complexidade institucional, relacional e simbólica, a escola detém seus esforços na reprodução de lugares de aprendizagem da subserviência, como “antessalas da fábrica” (Tiriba, 2025, p.12), perpetuando relações de dominação e exploração socioambiental, onde não se reconhecem seres humanos, e especialmente a natureza, como sujeitos de direitos. Em diálogo com Rufino (2023, p. 88), “a colonização é o que marca esse tempo, um evento inacabado que instalou as vigas que construíram e sustentam esse mundo que não é possível para todos”, para humanos e mais-que-humanos.

É nesse solo histórico que se enraíza também a Educação Ambiental no Brasil, herdeira de uma concepção de natureza como recurso a ser gerido, separada dos territórios, dos corpos e dos saberes das comunidades que a habitam. As consequências desse modelo dão sinais alarmantes diante do colapso climático e civilizatório que se apresenta diante de nós hoje de maneira assustadora. É nessa efervescência que os estudos no campo da decolonialidade se mostram horizontes possíveis e urgentes.

Em diálogo com Rufino (2016, p. 47), a continuidade do terror e da dominação colonialista é chamada de “carrego colonial”, descrito flecheiramente por Martins et al. (2023, p. 4), como: “dimensão que não se reduz aos limites materiais da existência e que avança no ataque aos corpos sensíveis, sistemas vivos, memórias e fortalecimento de práticas de controle do poder, do saber e do ser.”

A herança colonial ou *carrego colonial* na educação brasileira exerce uma influência estrutural e estruturante nas práticas educacionais contemporâneas e na construção do saber. Fundada no poder econômico e cultural do norte global, a colonialidade define seus valores civilizatórios fundamentais a partir da ideia de um conhecimento superior em relação ao dos povos não europeus. A escola tradicional hegemônica sendo fruto desse processo, portanto, muitas vezes violenta e não reconhece as culturas e os saberes tradicionais como legítimos, operando uma violência institucional e epistêmica que nega a identidade do território que está inserida a escola, em favor de um padrão eurocêntrico orientado na racionalidade e na individualidade.

Não há uma única alternativa ou solução, nem uma direção linear a se seguir diante da influência da colonialidade na educação. No entanto, reconhecer o fardo colonial que grande parte das escolas ainda carrega é um passo necessário para que outros horizontes se tornem possíveis. Nessa busca, a educação

não pode pré-criar "padrões de sujeitos" como atores sociais antecipados e treinados para realizar, individual e coletivamente, um estilo social de ser. Só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa (Brandão, 2022, p. 173).

O tensionamento dos paradigmas coloniais cria condições para a reconfiguração das instituições escolares e das práticas pedagógicas, um movimento que não se dá de uma vez, mas que se constrói em tensão permanente com as forças da colonialidade. É nesse terreno de disputas e possibilidades que se situa a discussão a seguir, sobre a educação colonial-moderna e os caminhos da decolonialidade.

1.2 Educação colonial-moderna e (de)colonialidade

Enquanto escrevo essa pesquisa, o Brasil e o mundo são acometidos por elevadas temperaturas que chegam a previsões de sensação térmica de 70° C no município do Rio de Janeiro³. As altas temperaturas têm batido recordes e, segundo o relatório do Serviço de Mudanças Climáticas Copernicus⁴, da União Europeia, divulgado em janeiro de 2026, as temperaturas globais dos últimos três anos ultrapassaram a média superior a 1,5 °C acima do nível pré-industrial (1850-1900), além de 2024 ter sido o ano mais quente em escala global já registrado. As previsões preveem o contínuo aumento da temperatura do planeta, que deve ultrapassar em breve as metas convencionadas pelos países signatários do acordo de Paris em 2015. O relatório ainda aponta que a origem da mudança climática e da degradação ambiental está no modelo de desenvolvimento capitalista, urbano e industrial⁵.

Nos últimos anos, o mundo enfrentou diversas situações que evidenciam os impactos crescentes apresentados por esses dados. Secas severas, inundações catastróficas, ondas de calor intensas e incêndios florestais tornaram-se mais frequentes e extremos em várias regiões do planeta (IPCC, 2023). Regiões como a Amazônia sofreram com secas históricas, afetando ecossistemas e comunidades locais. O Rio Grande do Sul teve uma de suas piores tragédias climáticas em 2024, com chuvas e alagamentos que resultaram em dezenas de mortes e milhares de desabrigados. Ondas de calor cada vez mais acentuadas têm levado a temperaturas recordes em diversas regiões do país, relacionadas especialmente ao acúmulo de gases tóxicos na atmosfera. Segundo o Observatório do Clima⁶, os efeitos da sequência de crises ambientais colocam o planeta Terra na rota do colapso e as possibilidades de reversão desse cenário são cada vez mais pessimistas, com efeitos devastadores sobre todas as formas

³ CNN Brasil - "Sensação térmica pode chegar a 70°C nos próximos dias". Publicado em 11 de fevereiro de 2025. <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/sensacao-termica-pode-chegar-a-70oc-nos-proximos-dias-entenda>> .

⁴ Copérnicus: Europe's eyes on Earth - "2025 was the third hottest year on record". Publicado em 14 de janeiro de 2026. <<https://climate.copernicus.eu/copernicus-2025-was-third-hottest-year-record>>

⁵ National Geographic Brasil - "O ano de 2024 foi o mais quente da história e o primeiro a exceder 1,5°C de aquecimento acima do nível pré-industrial". Publicado em 10 de janeiro de 2025. <<https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2025/01/o-ano-de-2024-foi-o-mais-quente-da-historia-e-o-primeiro-a-exceder-15degc-de-aquecimento-acima-do-nivel-pre-industrial>> .

⁶ O Observatório do Clima é a principal rede da sociedade civil brasileira na agenda climática, fundada em 2002 e composta por mais de 160 organizações (ambientalistas, institutos de pesquisa, movimentos sociais).

de vida – humanos e mais-que-humanos, especialmente aqueles que habitam zonas de margem, periféricas e áreas de risco⁷.

Diante desse cenário, como educar as novas gerações a pensar e agir? Como cuidar e educar as crianças em um contexto de emergência planetária? Em quais ações e políticas podemos apostar para frear os efeitos das mudanças climáticas e garantir direitos às comunidades vulneráveis de humanos e mais-que-humanos? Que perspectivas e abordagens de educação poderiam ser promovidas nesse sentido?

Na busca por respostas a essas questões, é importante pensar qual educação nos interessa. Para o professor Carlos Rodrigues Brandão (1981, p. 9), “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. A partir do que nos coloca Brandão, é possível perceber que há uma disputa pelo que se entende por educação. Segundo o autor, há uma diversidade de educações possíveis, além daquela tornada oficial e hegemônica, a educação escolar que acontece apenas dentro das escolas.

Catherine Walsh (2001) tem contribuído nos últimos anos com produções teóricas que defendem a perspectiva decolonial, tanto para entender as especificidades sociais, históricas, políticas e culturais dos países do Sul Global, como para analisar, a partir da interculturalidade crítica, práticas educativas que inspiram a reinvenção de outros cotidianos pedagógicos. Segundo a autora, a interculturalidade é definida como:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10-11).

⁷ Observatório do Clima - “Crise do clima coloca planeta na rota para o colapso, diz relatório”. Publicado em 06 de dezembro de 2023. <<https://oc.eco.br/crise-do-clima-coloca-planeta-na-rota-para-colapso-diz-relatorio/>>

A decolonialidade, compreendida a partir da interculturalidade apontada por Walsh (2001), compreende um projeto político e epistemológico que parte do reconhecimento dos processos de desumanização e das lutas travadas por povos historicamente subalternizados – indígenas e afrodescendentes. Práticas pedagógicas referenciadas na interculturalidade se constroem a partir de experiências situadas nos territórios e em alianças com coletivos, movimentos sociais, associações comunitárias e escolas, entre outros, e tensionam a colonialidade do poder, do saber e do ser, ao mesmo tempo em que convocam novas formas de pensar e de se posicionar no mundo. Dessa forma, os estudos teórico-práticos decoloniais orientam para um caminho contrário às forças da colonialidade.

No diálogo com Brandão (1981) e Walsh (2001), aposto em um horizonte possível, onde a educação possa ser pensada e praticada de forma não linear, aproximando seres visíveis e invisíveis, seres humanos e mais-que-humanos. É o caso, por exemplo, da rede colaborativa das “Escolas Vivas” do Selvagem⁸, composta por quatro centros de formação e transmissão de saberes tradicionais, localizadas nos territórios das etnias Huni Kuin, Tukano, Maxakali e Guaraní Mbya. A partir do fortalecimento do processo de produção de práticas artísticas e pedagógicas nos territórios, a rede propõe “pensar uma escola que é circular, que é cíclica, que dialoga também com a paca, a cutia, com a chuva, com outras coisas além dos números.” (Takuá, 2022, p.3).

Mesmo fora da floresta, em contextos urbanos, outros contextos de formação e de compartilhamento de saberes, como projetos de educação não-formal em praças, parques, praias, matas, museus, bibliotecas e centros culturais, também abrem espaço para pedagogias e modos de pensar e fazer a educação pela interculturalidade crítica (Walsh, 2001), onde a educação acontece de forma não linear, plural e situada – tensionando a colonialidade e convocando outras formas de pensar e de se posicionar no mundo. Nesses contextos, reafirma-se o que nos lembra Brandão (1981, p. 9): “ a escola não é o único lugar onde a educação acontece, e talvez nem seja o melhor.”

Toda educação é política: os valores e o domínio de saberes que a atravessam não são neutros, mas refletem projetos de sociedade e interesses de classes. Conforme Rufino (2021), a educação,

⁸ Selvagem é uma organização não governamental coordenado por Anna Dantes e Ailton Krenak sustentada por recursos financeiros de apoiadores da organização que envolve um ciclo de estudos sobre a vida, o movimento indígena das Escolas Vivas e uma rede colaborativa voltada a aprendizagens e traduções entre mundos - descrição da organização encontrada no endereço eletrônico: <<https://selvagemciclo.org.br/o-que-somos/>>.

não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica (Rufino, 2021, p. 10).

Superar a lógica tradicional de ensino escolar, historicamente estruturada por uma matriz colonial, branca, masculina e patriarcal (hooks, 2017; Quijano, 2000; Rufino, 2021; Tiriba; Profice, 2023), apostando em outros modos de ensinar-aprender, pode ser um caminho para o enfrentamento do colapso socioambiental. Comunidades e povos afro-indígenas, por exemplo, organizam suas vidas em harmonia com os ciclos da natureza, comprometidos com a saúde dos territórios, a manutenção de crenças e rituais e dos modos comunitários de reprodução da vida (Cruz, 2012). Nessa direção, considerar outras onto-epistemologias na produção das práticas cotidianas de educação permite ir além de uma escolarização pautada na ciência racionalista e hegemônica, e permite posicionar a prática pedagógica na lógica contrária da colonialidade do saber, do poder e do ser. Isso significa atuar para a desconstrução e a obsolescência dos valores e pressupostos filosóficos, políticos e ideológicos – como o individualismo, o racionalismo, o racismo, o patriarcalismo, o consumismo, o adultocentrismo e o especismo – que dão sustentação ao modelo escolar antropocêntrico e eurocêntrico. Tal contratualidade de valores, situada no antropocentrismo, fez com que nós seres humanos, fôssemos construídos a partir de “um paradigma de desenvolvimento civilizatório erguido na fratura, no desabamento, no desvio, na subordinação e no esquecimento de inúmeras formas de ser e saber” (Rufino, 2023, p. 48). Essa condição, faz com que “nos convencemos de que somos essa coisa excelente chamada gente e ficamos sem querer nos espriar em outros organismos para além dessa sanitária e higiênica figura humana” (Krenak, 2022, p. 39-40).

Ao fim e ao cabo, os valores antropocêntricos operam o divórcio ser humano-natureza e atuam na direção de subjetividades formadas para a destruição da Terra. Como afirma a liderança indígena, filósofo e ambientalista Ailton Krenak (2020, p. 101), o que a cultura ocidental chama de educação “é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo”.

Nas últimas décadas, foram promulgadas políticas de estado brasileiras como a Lei nº 10.639, de 2003, e a Lei nº 11.645, de 2008, que tornam obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de ensino; e a Política Nacional de

Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016), que tem como um de seus objetivos

promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (Brasil, 2016, Art. 3º, VI, p. 2).

Entretanto, grande parte das instituições públicas e particulares de ensino no país segue reproduzindo, em seus projetos e práticas pedagógicas, por meio da organização das rotinas, tempos e espaços, lógicas antropocêntricas e de fragmentações, que priorizam noções de ética, democracia e direitos apenas entre seres humanos, apartados de seus territórios, do cosmos e da natureza. Isso sem falar na dificuldade de incorporar conhecimentos de outras matrizes epistemológicas, a exemplo dos conhecimentos e saberes indígenas e quilombolas.

É nesse sentido que o modelo escolar segue marcado pela rigidez dos espaços e pelo aprisionamento dos corpos (Tiriba, 2023), e frequentemente desarticula a escola das dinâmicas vivas e dos saberes presentes nos territórios em que se inserem. Trata-se de um modo de ensinar perpetuador de concepções de ser, de conhecimento e de cultura (ontológica, epistemológica e antropológica) coerentes com os interesses do sistema mundo colonial-moderno (Quijano, 2000).

Diante desse cenário, a confluência entre produção acadêmica e o reconhecimento das pedagogias nativas, com influências de saberes afro-indígenas, abre frestas para pensar uma educação descolonizada como prática compromissada em direção à vida. Nesse sentido, o dispositivo político-epistemológico do desemparedamento que será discutido na próxima seção é uma aposta para novos horizontes que se apresentam.

1.3 Desemparedamento: dispositivo político-epistemológico de descolonização

O padrão escolar vigente, pautado nos pilares da colonialidade, detém seus esforços na reprodução de relações de dominação sociais e ambientais. Nos currículos nacionais, a natureza é reduzida a objeto de uso e exploração, desconsiderando sua complexidade (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023), e desconhece qualquer perspectiva de direitos, para além dos humanos (Acosta, 2016; Tiriba, 2014, 2025). Na agenda fragmentada da modernidade, processos educacionais coloniais-antropocêntricos reforçam a dualidade entre seres humanos

e natureza e manipulam a maneira como nos relacionamos e nos distanciamos do *ser natureza*.

O antropocentrismo – ideia filosófica que define o ser humano como centro e hierarquicamente superior a tudo que existe – desconsidera o valor inerente a todas as formas de vida mais que humanas. A concepção distorcida do ser humano como algo separado da natureza e, portanto, com o suposto direito de consumi-la e esgotá-la, evidencia a profunda dificuldade em reconhecer que a vida humana está intrinsecamente conectada à vida do planeta. Uma outra compreensão sobre a vida na Terra, conforme aponta Krenak (2020), pode surgir da constatação de que sozinho ninguém poderá se salvar:

trata-se de uma provocação acerca do egoísmo: eu não vou me salvar sozinho de nada, estamos todos enascados. E, quando eu percebo que sozinho não faço diferença, me abro para outras perspectivas. É dessa afetação pelos outros que pode sair uma outra compreensão sobre a vida na Terra. (Krenak, 2020, p. 104)

Assim, a colonialidade do poder, materializada no antropocentrismo, consolidou práticas utilitaristas e legitimou ações predatórias contra a natureza, sobretudo na exploração dos bens naturais em nome do lucro a qualquer custo. Essa lógica, ao colocar o ser humano no centro e acima de outras vidas, ignora os limites ecológicos, compromete o equilíbrio do cosmos e, especificamente no que diz respeito à infância, ignora a potência de agir das crianças e seu direito de envolvimento pleno com todas as formas de vida, elementos e fenômenos naturais, como condição para o seu crescimento pleno.

A visão de mundo antropocêntrica se apresenta no cotidiano escolar de maneiras concretas e cotidianas, que muitas vezes se tornam invisíveis por parecerem naturais e a-históricas. Ela se revela na organização do tempo cronológico desconectado dos desejos e necessidades do corpo; na fragmentação do conhecimento em disciplinas encaixotadas e apartadas da vida; e na forma de ocupação do espaço, que confina bebês, crianças, adolescentes e jovens entre paredes, enfileirados e enfileirados em carteiras duras por longas horas, distantes do território, da terra, da água, do vento, do céu, do sol. Trata-se de uma concepção de aprendizagem como um processo exclusivamente racional, no qual o conhecimento é transmitido de forma apartada da vida, sentado, em silêncio, e mediado por livros, laboratórios e imagens de árvores partidas (raiz, caule, tronco etc.). Segundo essa lógica, a natureza não é vivida, nem sentida ou percebida; é apenas conteúdo. É matéria a ser decorada para uma prova esvaziada de experiência, de corpo e de território.

Como educador ambiental, percebo que esse modelo de educação se revela particularmente contraditório no ensino de Ciências, onde se estuda a vida e a organização dos fenômenos, dos ciclos, em suas inter-relações e complexidades, porém de costas para a natureza, distante de onde esses processos de fato acontecem: nos territórios de chão de barro e de areia ou no substrato de matéria orgânica que faz o chão da floresta.

Estudam-se os ciclos da água sem se banhar no rio; aprende-se sobre biodiversidade sem caminhar por uma trilha na mata; discute-se o equilíbrio dos ecossistemas sem que as crianças tenham a experiência de se envolver com o bioma que habitam – no caso do Rio de Janeiro, a Mata Atlântica. Nesse modelo, a experiência do corpo e a experimentação entre humanos e mais-que-humanos não são vistas como práticas que produzem conhecimento científico válido. A natureza é reduzida à ilustração – uma imagem no livro didático ou um vídeo projetado na parede da sala de aula –, ignorando-a como um território de encontro, de afetação e de conhecimento encarnado.

Nessa perspectiva de abstração e de distanciamento do que entendemos por natureza, Krenak (2020, p. 100) afirma que “o modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total”. A reflexão de Krenak (2020) se relaciona ao emparedamento, “dispositivo pedagógico que, ao manter as crianças em espaços fechados, contribui para a formação de pessoas alienadas de si e da Terra” (Tiriba, 2025). Essa lógica dominante está presente na maioria das experiências educacionais como um aparato de manutenção hierárquica e colonizadora de aprisionamento dos corpos. Conforme Tiriba (2025), essa conformação, ao mesmo tempo arquitetônica e subjetiva, molda as crianças para uma subjetividade subserviente à ordem econômica produtivista e impede “as interconexões com o pluriverso de que as crianças são parte, interrompendo o fluxo do desejo, criando obstáculos à potência de agir, aos movimentos autônomos em direção ao que, verdadeiramente, lhes interessa” (Tiriba, 2025, p. 12).

O emparedamento, então, é um dispositivo colonial de separação de dimensões humanas indissociáveis: corpo e mente, razão e emoção. Ao manter as crianças em rotinas rígidas com seus corpos controlados e restritos de sua livre expressão, o emparedamento torna-se um “movimento de distanciamento das crianças e jovens do cosmos/da natureza, o emparedamento é coerente com o pressuposto ontológico da civilização ocidental” (Tiriba, 2023, p. 91).

Na direção contrária, desemparedar, como dispositivo político-epistemológico, diz respeito à liberação dos corpos tanto de crianças como de seus/suas educadores/as, nas

instituições escolares. São práticas que questionam a separação entre corpos e seus desejos de vida, que rompem com o caráter antropocêntrico e adultocêntrico de controle e de superioridade exercido nas práticas pedagógicas e que favorecem a coexistência às vezes harmônica e às vezes conturbada entre humanos e tudo o que é vivo, envolvendo colaborações, disputas, tensões e alianças entre espécies. Não se trata de romantizar as relações ecológicas que o desemparedamento desvela, mas de propor um outro modo de ensinar-aprender, em contato, atrito e fricção com tudo o que é vivo.

O fortalecimento da reciprocidade entre seres humanos e natureza e o reconhecimento dos saberes e da diversidade de manifestações nativas e plurais, em espaços dentro e fora da escola, constituem as bases do desemparedamento e das pedagogias nativas – pressupostos desta pesquisa.

O desemparedamento proposto por Tiriba (2018) aponta para cotidianos mais conectados à natureza a partir de alguns princípios: dizer não ao consumismo e ao desperdício; redesenhar os caminhos do conhecer; dizer sim às vontades do corpo; e aprender-e-ensinar a democracia. Esses pressupostos, apresentados por Tiriba (2018), vão ao encontro dos documentos curriculares nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA, 2012, Arts. 4º, 14º e 17º) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013, requisitos I e VI, p. 27). O Artigo 17º das DCNEA (Brasil, 2012) afirma que as instituições educativas considerem, em sua gestão e planejamento, saberes e valores a respeito da sustentabilidade e da diversidade de manifestações da vida, que potencializem uma

visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia (Brasil/DCNEA, 2012, Art. 17º).

A educação, e mais especificamente a educação ambiental, seguindo as diretrizes curriculares, pode atuar, então, para garantir o acesso efetivo das crianças à natureza, promovendo vivências que vão além da transmissão de conteúdos partidos a quatro paredes. Ao criar oportunidades de encontros sensíveis com a natureza – por meio do desemparedamento, da experimentação, da observação, do livre brincar-pesquisar, da contemplação e do cuidado –, a educação ambiental se articula com as especificidades pelas quais as crianças aprendem, e se coloca como um campo indissociável da prática pedagógica – e não apenas como um projeto separado e delimitado temporalmente. Uma educação

ambiental para as infâncias passa por reinventar cotidianos que restabeleçam vínculos afetivos e éticos com o mundo vivo.

1.4 Educação Ambiental e educação de crianças: práticas rizomáticas de *sentirpensares* com o território

Faço menção à imagem de um rizoma para pensar e praticar uma educação ambientalmente comprometida com a vida das crianças e do planeta. Rizoma é um termo da Biologia botânica utilizado para definir um tipo de caule, geralmente subterrâneo, marcado pelo crescimento horizontal e pela produção de nós e entrenós, que podem gerar novos brotos e raízes de forma difusa. Açafrão da terra, bananeira e espada de São Jorge são alguns exemplos de plantas, minhas companheiras na escrita desta dissertação, e que apresentam esse tipo de estrutura. Deleuze e Guattari (1995) utilizam o rizoma como um conceito político-filosófico para sustentar o reconhecimento da complexidade e da multiplicidade dos fenômenos da vida. Conforme os autores, “rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 32).

O conceito de rizoma inspirou a imaginação e a definição das abordagens de pensamento e dos conceitos de educação ambiental que interessavam à pesquisa. Rizoma ganhou força como ideia-substrato reconhecedora das múltiplas e diversas educações ambientais elaboradas e praticadas nos territórios brasileiros, e que conformam esse campo conceitual e metodológico. Dessa maneira, buscamos um modo de compreensão da Educação Ambiental (EA) que não fosse centrado e organizado pelas categorias, tendências e disputas de sentidos que historicamente estruturam o campo. A consideração das diferentes tipologias de Educação Ambiental no Brasil é um reconhecimento dos esforços para compreender o fenômeno da intensificação da destruição planetária e os efeitos do desastre civilizatório. Me refiro sobretudo às macrotendências – Conservacionista, Pragmática e Crítica –, baseadas na tipologia de Layrargues e Lima (2014); e as correntes da EA Pós-crítica elaborada por Silva et al. (2020), e a EA Decolonial analisada a partir do trabalho de Rocha (2022).

No ensaio “Educação ambiental: o problema das classificações e o cansaço de árvores”, Carvalho e Muhle (2017), revisitam o debate sobre a pluralidade de denominações na Educação Ambiental no Brasil e na América Latina, criticando a insistência em classificações hierárquicas que buscam definir uma “verdadeira” prática educativa do campo. As autoras realizam uma autocrítica sobre suas próprias tentativas passadas de categorização,

e afirmam que “é difícil posicionar-se pelas sendas dos nomes que buscam categorizar, qualificar e adjetivar a EA” (Carvalho e Muhle, 2017, p. 170-171), argumentando que o esforço para mapear o campo pode silenciar a diversidade de experiências reais.

Assim como o título que dá nome a essa seção, as autoras propõem substituir o rígido modelo da árvore, que exige um eixo central para sua sustentação, pela lógica do rizoma: um sistema horizontal de conexões múltiplas e heterogêneas. Nessa perspectiva, a força da educação ambiental reside em sua multiplicidade, permitindo que diferentes abordagens coexistam e se adaptem a contextos variados. O texto defende que habitar essa pluralidade fortalece a formação de uma cidadania ambiental e promove o diálogo ético com a diferença das diversas perspectivas. Nas palavras das autoras,

se pensarmos a educação ambiental de forma rizomática, dentro do princípio da conexão e heterogeneidade, veremos que ela não se esgota em uma única definição conceitual. Ela liga questões sociais à ideia de justiça ambiental; liga os projetos às necessidades dos contextos; liga práticas escolares às práticas comunitárias; liga as instituições ao compromisso com a responsabilidade socioambiental; liga o consumo consciente à mudanças de produção e, assim, poderíamos seguir amplamente na construção destes fluxos (Carvalho e Muhle, 2017, p. 179)

Assim, a educação ambiental é apresentada como um movimento contínuo de alianças e reinvenções, capaz de produzir novas sensibilidades e racionalidades sem se prender a dogmas acadêmicos.

Nessa perspectiva, valorizo e reconheço a importância dos estudos que ajudaram a constituir o campo da Educação Ambiental e suas diversas classificações, ao mesmo tempo, reafirmo a importância de pesquisas recentes realizadas com crianças e natureza no município do Rio de Janeiro, comprometidas com a produção de saberes por meio de experiências sensíveis e corporificadas. (Andrade, 2024; Cabral, 2024; Martins, 2019, 2023; Silva, 2024; Souza, 2022). Inspirado pela diversidade de estudos que vieram antes, a concepção de EA firmada na pesquisa tem um caráter rizomático confluyente na direção de sentipensares outros como veremos nas próximas seções.

1.5 Educação ambiental mais que humana

Eliane Brum, coidealizadora, cofundadora e diretora da plataforma *SUMAÚMA – Jornalismo do Centro do Mundo*, é uma grande referência na perspectiva crítica da relação

predatória entre humanos e o planeta. Em um ensaio publicado na plataforma, ela ressalta que o conceito *mais-que-humanos* é uma forma de “destacar o enraizamento das pessoas no mundo constituído por todos os outros seres terrestres” (Brum; Garavito, 2023, Sumaúma). A referência vem do filósofo estadunidense David Abram que, em 1990, criou o conceito, na tentativa de propor uma articulação da comunidade de vida na Terra como parte de um universo “que inclui manifestamente a cultura humana, mas que também excede a cultura humana” (Abram apud Brum; Garavito, 2023). Para o filósofo, a ideia surge para “nos lembrar de nossa inserção em um cosmos terrestre que nós, humanos, não criamos, que não controlamos e que necessariamente excede todo o nosso conhecimento” (Abram apud Brum; Garavito, 2023).

Ao reverenciar a Terra e todos os seres vivos, humanos e mais-que-humanos, visíveis e invisíveis, que habitam o cosmos, estamos nos associando aos saberes dos povos nativos da floresta e afrodiáspóricos. Envolvidos em uma educação mais que humana, abrimos espaços para a diversidade e nos distanciamos da forma monológica da colonialidade em diálogo somente com seres humanos. Jaider Esbell, artista da etnia macuxi, lança uma flecha nessa direção:

O'ma'kon é uma reunião de bichos, uma grande bicharada. São eles nossos professores. Não somos mais que eles. É preciso negar a supremacia humana sobre a diversidade de formas de vida (Esbell, 2021, p. 15)

Os modos de educar das populações indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhas e assentadas são exemplos de pluralidades de culturas marcadas pela relação de comunhão e respeito com a Terra em que essa pesquisa se ancora. Segundo Rufino (2023, p. 58), “nas diferentes culturas investidas pela violência colonial há confluências no sentimento/saber de que os seres que habitam o planeta estabelecem relações de pertencimento, parentalidade, diálogo e vínculos com a terra”. Nesse sentido, o autor aponta a *educação mais que humana* como:

alargamento da questão educativa e da investigação de seu fenômeno para sentidos e diálogos amplos que desloquem os humanos como únicos praticantes de seus processos e os reposicionem de forma ecológica diante do problema (Rufino, 2023, p. 23).

O deslocamento do ser humano do centro dos processos educativos desvenda a nossa dominação como racionalmente superior e permite “colocar no centro outros valores, o dos povos que permaneceram como natureza, humanes e não humanes” (Brum; Garavito, 2023).

Pensar a educação por uma dimensão ampla da vida em perspectiva biocêntrica abre espaço para “experimentações, interações e diálogos para além do humano” (Rufino, 2023, p. 23), para o envolvimento com uma “constelação de seres” (Krenak, 2022, p. 101), aprendendo e ensinando entre abelhas, tatus, baleias e golfinhos.

Por esse ponto, afirmar uma educação ambiental *mais que humana* significa pensar além dos processos emparedantes de escolarização. Inclui os saberes comunitários, de terreiros, das roças, dos quintais, das aldeias e das palafitas. Significa apostar na confluência dos conhecimentos acadêmicos aos saberes populares, em que a educação resguarde, vitalize e possibilite aos seres a coexistência das suas diferenças pela diversidade (Rufino, 2023).

No caminho da confluência com os saberes de beiras de rios, de mar e das florestas, a defesa por uma educação ambiental que afirma e reposiciona a multiplicidade de vidas, humanas e mais que humanas, surge diante do limite de um modelo centrado apenas na experiência dos seres humanos, reforçado por uma lógica única de racionalidade e de existência marcada pelo pensamento colonial. Para Rufino (2023, p. 50), há “um exercício contínuo na tarefa de sentir, imaginar, aprender e encarnar outras formas que descentrem o humano como espécie eleita” e, para isso, é necessário apostar em outras formas de educar, questionadoras do padrão monológico e que abram espaços para múltiplas possibilidades de reconhecimento da interdependência da vida.

1.6 Contribuições interdisciplinares em Educação Ambiental

Em um dos encontros do Grupo de Pesquisa em Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (GiTaKa/UNIRIO), coordenado pela orientadora deste trabalho, Prof.^a Léa Tiriba, a professora, provocativamente, nos perguntou: “mas desemparedar para quê?”. Lembro que essa pergunta ecoou por dias na minha cabeça e foi uma ótima direção para onde gostaria de caminhar com a pesquisa.

A investigação foi acompanhada todo o tempo por essa indagação e desdobrou em importantes inquietações ao longo do trabalho: de que maneira o desemparedamento é uma ação de afirmar as crianças como força vital e criadora? Como o desemparedamento chama a atenção para a necessidade de vínculo afetivo-emocional das crianças com seres humanos e mais-que-humanos em liberdade? Como retirar as crianças da escola sem comprometer a segurança desses corpos? O que propor a fim de mediar e provocar relações interespecies indo de encontro ao emparedamento castrador de afetos e corporeidades?

Para responder essas perguntas, a pesquisa encontrou importantes conceitos ancorados em diferentes campos das ciências – Educação, Biologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia Ambiental e Artes –, que apoiaram uma prática que também se realizou na experiência do fazer, no encontro com a vida e com suas diversas linguagens não humanas, em um campo onde o “cosmos é poliglota, um híbrido de vozes pelas quais diversos seres, em suas línguas diferentes, enunciam sua presença, são sentidos e fazem seu efeito” (Ingold, 2012, p. 21).

No ensaio "Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem", o antropólogo britânico e professor da Universidade de Aberdeen, Tim Ingold (2012), apresenta uma crítica à separação moderna entre o conhecimento pela experiência vivida e o conhecimento científico. Entusiasta da compreensão da aprendizagem como processos que emergem do engajamento corporal e sensível com o mundo – e com os seres –, o autor tece a crítica ao cientificismo racional e ao paradigma moderno a partir de uma ideia de ciência que busca encontrar a verdade por meio da coleta e análise de dados, em detrimento do conhecimento empírico, ou seja, o conhecimento científico em contraponto às formulações do imaginário e das sensibilidades do corpo.

O autor argumenta que, a partir de pensadores como Francis Bacon e Galileu Galilei no século XVII, a ciência passou a consolidar sua autoridade ao se apoiar na separação rigorosa entre a realidade objetiva da natureza – o mundo "em si" –, e o mundo da imaginação, composto por sonhos e fantasias. Esse movimento está relacionado às transformações intelectuais da chamada Revolução Científica, entre os séculos XVI e XVIII (1540-1700), com seu auge no século XVII. O movimento marcou uma transição radical do pensamento medieval para a ciência moderna, substituindo os dogmas religiosos pela observação, experimentação e a matematização da natureza, que passaram a ser critérios privilegiados pela busca da verdade. Ainda que valiosa por liberar o conhecimento das amarras teocêntricas, ao longo do tempo, essa forma de compreender o conhecimento contribuiu para consolidar uma epistemologia dualista cartesiana, que separa sujeito e objeto, razão e imaginação, ser humano e natureza, estruturando a escola moderna, o pensamento acadêmico tradicional e as primeiras elaborações no campo da EA brasileira – macrotendência conservacionista e pragmática, origem de uma linhagem racional e antropocêntrica de pensamento sob a questão ambiental.

As reflexões apontadas por Ingold (2012) exerceram uma função na abordagem epistemológica e metodológica que a pesquisa adotou. Sua crítica à construção paradigmática dualista foi uma linha de fuga do pensamento analítico dos dados em detrimento das experiências sensíveis e das formas de saber que emergem do envolvimento direto das

crianças com o mundo, com os outros seres e elementos da vida. Os questionamentos de Ingold deram insumo para que as crianças não fossem *objetos* da pesquisa, mas companheiras da pesquisa. Seus corpos, suas necessidades e seus posicionamentos foram centrais para o estabelecimento de um território de partilha e convivência. Partilhamos o corpo em movimento, partilhamos afetos, partilhamos o tempo, partilhamos reflexões, partilhamos aprendizados e conhecimentos – partilhamos, numa relação mutualística de ganha-ganha entre os envolvidos. Tantas partilhas junto às crianças me fazem pensar na condição criativa e afetiva que elas se colocam junto à natureza, ensinando a nós adultos/as formas de resistência às dicotomias ocidentais como força vital. Como veremos durante a análise do campo, elas não se colocam separadas e apartadas da natureza, mas juntas.

As crianças, em liberdade nos espaços-territórios-natureza que ocupam, produzem vida real, imaginária e criativa. A partir das manifestações das crianças na pesquisa de campo, observei as pedras e folhas se transformarem em elementos de brincadeiras de faz de conta, os insetos e plantas mortas receberem cerimônias simbólicas de despedidas, as árvores se transformarem em grandes guardiãs da terra com braços para se escalarem, os enormes fios de cipós virarem grandes balanços pela mata. Constatei o que já suspeitava: as crianças são seres que ainda não foram aparelhadas aos dualismos da Ciência com C maiúsculo, essa que a pesquisa buscou desviar e não reproduzir.

No sentido de buscar outras possibilidades de pensar-fazer educação ambiental, que fujam às lógicas dicotômicas, produzindo consciências ecológicas que nasçam da relação entre crianças, adultos e seres mais-que-humanos, surgem os desafios do exercício da escrita, do trabalho científico, e da prática de construir e elaborar uma pesquisa. É possível romper com as lógicas dicotômicas e hegemônicas que nos conformam? Como ultrapassar essas barreiras na pesquisa? Como descrever a experiência de maneira ética, sem diminuir sua complexidade, sem apagar o corpo que sente, partilha e aprende? Como compreender e relatar o que as crianças estariam aprendendo dessa partilha interespécies? Quais os desafios envolvem a intervenção prática do educador nessa convivência? Como documentar as sutilezas produzidas?

Caminhar pela interdisciplinaridade com a Antropologia, na perspectiva de Tim Ingold, abre caminhos para a não separabilidade dos saberes e para a potência de contribuição de diferentes áreas do conhecimento para a Educação Ambiental. Aliás, a própria diversidade de vida nas matas e nas florestas nos convida a pensar sobre essa dimensão de conexão e transversalidade.

Na floresta, cada coisa tem sua importância. É tudo interligado, não dá para dizer onde uma coisa termina e outra começa, se parar para analisar. Os insetos que você nem vê têm um papel tão vital quanto o rio. A árvore morta é tão importante quanto a viva. Deve haver algo para aprendermos com isso (trecho de diálogo do filme “Sonhos de trem”, 2025, EUA).

O diálogo é parte do filme norte-americano “Sonhos de trem” (2025), baseado no livro escrito por Denis Johnson, que acompanha a trajetória de vida do protagonista Robert Grainier. Robert é um lenhador que trabalha na extração de madeiras para expansão das ferrovias norte-americanas no início do século XX. O filme retrata sua vida ao longo de décadas e promove reflexões sensíveis da sua trajetória marcada por trabalho árduo em busca de manter sua família, enquanto sustenta a ausência desse convívio familiar. Solitário, vive como um ermitão em sua casa, reconstruída após um incêndio, à beira de um rio, com os cachorros que adotou. O personagem é marcado pela solidão e por sua relação com a natureza, em diálogo com suas memórias e com a passagem do tempo. Ao mesmo tempo em que a história mostra os dramas da vida do personagem, as imagens da promessa de progresso com a derrubada das florestas para a construção das ferrovias é impactante. Totalmente filmado com luz natural, as imagens são impressionantemente sensíveis, com diálogos profundos entre os personagens que fazem pensar sobre a inseparabilidade entre a existência humana e a natureza.

Assim como “Sonhos de trem”, outras imagens, cenas e palavras formam a pessoa, filho, irmão, professor e educador ambiental no mundo que sou. Matérias que partem de filmes, de músicas, de poesias e de produções artísticas foram inspiração e ajudaram a moldar a prática educativa e a pesquisa acadêmica. O fio condutor é a ideia de que os saberes não existem isoladamente. Acredito que as contribuições de diferentes campos alimentam a sensibilidade da pesquisa. A intenção, com o relato do filme, é fazer pensar sobre a importância da interdisciplinaridade no fazer educação ambiental – o diálogo entre ciências, educação, arte, corpo e linguagem. A interdisciplinaridade não é um adereço, mas uma prática que nos permite caminhar juntos diante dos tempos de colapso climático e das crises sociais, econômicas e políticas de nossa época.

Reconheço na interdisciplinaridade a possibilidade da fissura necessária: um espaço onde a educação ambiental possa superar a visão fragmentada para ganhar vida por meio de várias linguagens – seja aqui na escrita ou na prática do fazer. Para Brandão (2022, p. 170),

estamos no começo de um tempo de aprendizado, de criarmos outras pautas de integração, de conexão e de interações entre os mais diferentes domínios e campos de nossos saberes, sentidos e valores, nossos significados para compreender tudo, nossas sensibilidades e sociabilidades.

No âmago desse movimento, está a compreensão de que cultura e natureza não são dualismos opostos, mas continuidades entrelaçadas. Somos seres de cultura e seres da natureza. Além das diversas áreas da ciência, a pesquisa se inspira em cosmovisões de povos indígenas, quilombolas e outras comunidades que vivem um tempo diferente, onde cultura e natureza não se separam. Nessas epistemologias, o ritmo da vida acompanha o tempo da Terra (Krenak, 2019, 2020, 2022; Bispo, 2019, 2023; Kopenawa, 2015; Takua, 2022; Munduruku, 1997, 2017), ou como afirma Jaider Esbell,

estamos de fato em uma grande e, quem sabe, definitiva jornada no mundo dominante para compor a gênese de mais uma passagem plena - da inconsciência coletiva à substituição de nós por outras experiências supraexistenciais (Esbell, 2021, p. 11)

Não se trata de colocar esses povos em uma posição de salvadores espirituais da Terra mas sim de aprender com essas culturas, uma vez que são povos com “projetos políticos, disputas, contradições, sonhos, interesses econômicos, diferentes formas de pensar o futuro e diferentes maneiras de se relacionar com nossos territórios” (Tupinambá, 2026).

Retorno ao diálogo do filme: “é tudo interligado, não dá para dizer onde uma coisa termina e outra começa, se parar para analisar”. Essa fala tem funcionado como bússola para minha compreensão de pesquisa: evidencia o desafio de reportar a complexidade da experiência de campo sem reduzir a riqueza dos encontros, especialmente quando as crianças são companheiras do processo.

2. Caminhos do fazer: percursos metodológicos em Educação Ambiental com as crianças

2.1 Itinerários metodológicos

Peço licença para entrar no campo assim como peço licença para adentrar a mata. Peço licença a todas e todos, adultos e crianças, seres humanos e mais-que-humanos, para seguir narrando as experiências e saberes produzidos ao longo de minha trajetória como professor. Aprendi, certa vez, com duas amigas e companheiras de trabalho, que é preciso pedir licença quando adentramos a mata, assim como pedimos para entrar na casa de outra pessoa. Um gesto de respeito, saudação e reconhecimento de todos os seres, humanos e mais-que-humanos, que habitam um território. Uma forma de abrir o corpo “para uma leitura sensível do que podemos cultivar como ciclo de vida, memória e saber” (Rufino, 2023, p. 56).

Os caminhos metodológicos trilhados pela pesquisa são rastros de influências teórico-epistemológicas coletadas como substratos para o fazer prático. Os referenciais teóricos e as articulações com conceitos são tramas que foram se fazendo junto à pesquisa-ação. A teoria alimentou a prática e vice-versa: a prática também alimentou a teoria, de modo que ambas se fortalecem nesse encontro.

A fim de investigar processos de ensinar-aprender em práticas de educação ambiental que apontam a inseparabilidade entre seres humanos e natureza, a pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem cartográfica, numa confluência de saberes que se forma das experiências de *envolvimento* entre as crianças e a natureza. A pesquisa buscou encontrar formas de registrar os encontros das crianças do Colégio Pedro II com o território do Parque do Martelo, tendo como fio condutor o despertar de suas percepções, bem como suas formas de expressão na natureza, em condição de *partilha* entre seres humanos e mais-que-humanos. *Envolvimento* e *partilha* são conceitos importantes, que foram mobilizados para pensar a observação das crianças e o mapeamento dos registros coletados em categorias de análise⁹.

A cartografia apoiou a fuga de uma metodologia estruturada, pronta, pautada por caminhos pré estabelecidos e metas pré definidas. Ainda que indicasse um percurso de Educação Ambiental pautado na interdisciplinaridade em diálogo com as cosmologias afro indígenas, a cartografia acompanhou os processos e os desdobramentos dessa realidade em

⁹ Os conceitos de envolvimento e partilha serão discutidos no capítulo três junto à análise dos dados da pesquisa.

constante movimentação. Como afirma Barros e Kastrup (2009, p. 73) “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” ou, como desdobra Rolnik (2016, p. 15), é “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”.

A *ação-observação-investigação*, nesse sentido, buscou cartografar e “descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender” (Rolnik, 2016, p. 67). Ou seja, como cartografar o envolvimento e partilha das crianças com a natureza e imaginar se essa condição pode possibilitar memórias e sensibilidades na produção de saberes ecológicos. As propostas buscaram experimentações fundadas em práticas corporais de educação ambiental, considerando todas as formas de vida envolvidas nesse processo, junto ao desejo das crianças, que se expressam de forma inventiva e afetiva na relação com a natureza.

A noção de ação-observação que orienta esta pesquisa articula dois movimentos metodológicos complementares. De um lado, a pesquisa-ação, na perspectiva de Barbier (2007), que implica o envolvimento da *ação* literal do pesquisador com a realidade que investiga. Para o autor, o pesquisador percebe que sua própria experiência social e afetiva está presente na pesquisa e que o imprevisto é parte da prática proposta. Nessa abordagem, pesquisa e ação não se separam: investigar é também agir, e agir é também produzir conhecimento situado. A proposta parte do princípio de que pesquisador e participantes – crianças, plantas, animais, microrganismos, sol, vento, pedras, água – constroem juntos o conhecimento, de modo que a ação e a investigação são inseparáveis. Essa postura exige ainda o que o autor denomina como escuta sensível: a capacidade de “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro” (Barbier, 2007, p. 94), dimensão que orienta diretamente o trabalho de observação ativa realizado nos encontros com as crianças no Parque do Martelo.

A pesquisa-observação, por sua vez, é compreendida aqui a partir de García Cardona, Cordeiro e Brasilino (2014), como um processo que envolve tanto tensionamentos quanto colaborações entre pesquisador e participantes. Segundo as/os autoras/es, “a observação é vista não apenas como uma técnica de pesquisa, e sim como uma estratégia metodológica que oferece a possibilidade de contribuir para a compreensão da vida das pessoas, por meio da convivência comprometida” (García Cardona; Cordeiro; Brasilino, 2014, p. 130). Na perspectiva desta pesquisa, a observação se vinculou à busca da compreensão da relação das crianças com a natureza; da relação construída entre o educador-pesquisador e as crianças

parceiras; e das possíveis aprendizagens ecológicas de todos os envolvidos, requerendo formas variadas de registro que dessem conta da fluidez e da complexidade das experiências situadas na pesquisa. Em diálogo com Ogêda e Ribeiro (2019, p. 21), a pesquisa caminhou na direção de um olhar curioso, experimentando-se manter aberta ao contingente, ao fluxo próprio que o ato de pesquisar encerra, ao pequeno, ao mínimo, ao corriqueiro, ao que é comumente refugado, sob a acusação de desimportante”.

Dessa forma, busquei realizar um trabalho de observação ativa e atenta aos afetos e desejos que surgiam nos encontros, registrando os movimentos que expressavam a intensidade da vida que pulsa dentro das crianças em conexão com toda a diversidade de vida que ocupa um pequeno fragmento florestal. O foco da observação estava em afirmar o ser humano como parte integrante do que chamamos de natureza e, assim, possibilitar o imaginário de outros mundos possíveis, no sentido do reordenamento das relações e dos espaços, como aponta Krenak (2019, p. 67), que nos provoca a imaginar “novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite natureza”.

O olhar pedagógico-metodológico se ancorou também na metodologia contracolônia teórica brincante (MCTB), inspirado pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito do GiTaKa, do qual faço parte. A metodologia emerge dos territórios teórico-vivenciais e propõe um instrumental que combina apropriação de conhecimentos a partir de reflexão teórica, vivências corporais, expressão criadora e experiências de grupalização, em condições de proximidade e envolvimento com a natureza (Gitaka, 2024). A MCTB (Cavalieri, Mello e Tiriba, 2022) rompe com a lógica de isolamento ecológico, valoriza a relação corpo-natureza e vem se mostrando como dispositivo que aposta no desejo e na partilha como mobilizador da potência de agir.

Com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa¹⁰, das famílias e da gestão escolar e institucional do CPII, deu-se início à pesquisa de campo no Parque do Martelo. A pesquisa-ação ocorreu nas tardes de outono de 2025, durante as terças feiras dos meses de abril a junho. Foram 14 encontros de 1h40min de duração, com um grupo de 9 crianças, com idades entre 6 e 8 anos.

Os registros dessas experiências consideraram as múltiplas formas de expressão das crianças – verbais, corporais, afetivas, plásticas e composicionais. Nesse sentido, foram

¹⁰ A realização da pesquisa passou pela autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em conformidade com os princípios da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os documentos referentes ao processo de solicitação – termos de consentimento das famílias e crianças, autorização de uso de imagem e o parecer final, encontram-se nos Anexos.

coletados registros escritos e fotográficos, produções realizadas pelas próprias crianças por meio de desenhos, escritas e gravações de áudios, e um formulário respondido pelas famílias antes do início do projeto.

2.2 Colégio Pedro II - Campus Humaitá 1 (Rio de Janeiro/RJ)

A chegada até o Colégio Pedro II aconteceu por meio do encontro com a coordenadora da área de atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, que me convidou a apresentar a pesquisa para a gestão escolar.

A escola foi fundada em 1837 no Rio de Janeiro, durante o período imperial, com o objetivo de formar a elite intelectual e administrativa do Brasil. Com o tempo, a instituição, que é de responsabilidade da esfera federal, tornou-se referência na educação pública atendendo estudantes de diversas origens sociais, defendendo valores democráticos e a inclusão de práticas pedagógicas de excelência.



Imagem 3 - Colégio Pedro II - Campus Humaitá 1, Rio de Janeiro. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

Equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Colégio Pedro II conta atualmente com 14 campi, distribuídos nos municípios do Rio de Janeiro (12 campi), Niterói (1 campus) e Duque de Caxias (1 campus). As unidades no município do Rio de Janeiro são: Centro – a primeira unidade construída –, Duque de Caxias, Engenho Novo I e II, Humaitá I e II, Niterói, Realengo I e II, São Cristóvão I, II e III, e Tijuca I e II. A

instituição também conta com um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado no bairro de Realengo, e atende mais de 12 mil alunos em todas as etapas da educação básica, além da Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e dos cursos de graduação e pós-graduação.

O campo desta pesquisa foi realizado no Campus Humaitá I, localizado no bairro de mesmo nome, situado na Zona Sul do Rio de Janeiro. Trata-se de um bairro nobre, de classe média alta, mas que atende alunos de diferentes classes sociais, de distintas localizações da cidade. A admissão dos alunos ocorre anualmente por meio de sorteio público, em que as vagas são divulgadas em editais de forma virtual. O Campus Humaitá I, que atende exclusivamente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental contava com 454 matrículas em 2024 (INEP, 2025)¹¹.

Com a finalidade de apresentar minha pesquisa, visitei a unidade pela primeira vez em novembro de 2024. Entrar no Colégio Pedro II e perceber, de um lado, a falta de espaços abertos e áreas verdes e, de outro, o excesso de paredes e grades cercando a escola trouxe força para o desejo de realizar a pesquisa nesse território.

A pesquisa foi acolhida pela gestão escolar e logo passamos a definir os primeiros detalhes do trabalho de campo. Acordamos nessa primeira conversa algumas bases fundamentais, como a duração, o formato dos encontros, o número de vagas e as turmas atendidas. Como encaminhamento, demos início ao processo de solicitação de autorização para realização da pesquisa junto à Pró-Reitoria do Colégio Pedro II. Após o envio da documentação, a pesquisa foi autorizada pela Reitoria e, assim, foi emitida a declaração de anuência para solicitação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), junto à Plataforma Brasil. Com a autorização do CEP, a aprovação do Colégio Pedro II e o interesse das/os da equipe pedagógica pela pesquisa, teve início a execução do projeto.

2.3 Parque do Martelo

Logo na minha chegada ao Rio de Janeiro, fui apresentado ao Parque do Martelo e, desde então, iniciei uma relação de parceria com esse território. Passei a frequentar suas trilhas acompanhado de crianças de todas as idades que participavam de um projeto de arte-educação ambiental, como um desdobramento do trabalho que eu começara em Ilhabela,

¹¹ Os dados foram consultados por meio do portal QEdú, sistema de visualização que agrega e organiza os microdados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica, coletados e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).<
<https://qedu.org.br>>

em 2020, que mencionei na introdução. Como um embrião desta pesquisa, esses encontros eram verdadeiras incubadoras das questões que eu viria a aprofundar durante o percurso do mestrado. O Parque do Martelo é um território de preservação e conservação também localizado no bairro do Humaitá. A área de 16 mil metros quadrados é um fragmento florestal urbano de Mata Atlântica, administrado pela Associação de Moradores do Alto Humaitá (AMAH), mediante concessão da Prefeitura do Rio de Janeiro, sob o compromisso de conservação do território. O Parque fica a seis quadras – 650 metros – do Colégio Pedro II, Campus Humaitá I, e conta com uma série de espaços educativos: trilhas demarcadas, pontos de manejo de resíduos (composteira e coleta de materiais recicláveis), viveiro de mudas, meliponário e minhocário. Uma diversidade de espécies vegetais e animais, micro e macroscópicas, sobrevive em meio à cidade "maravilhosa".

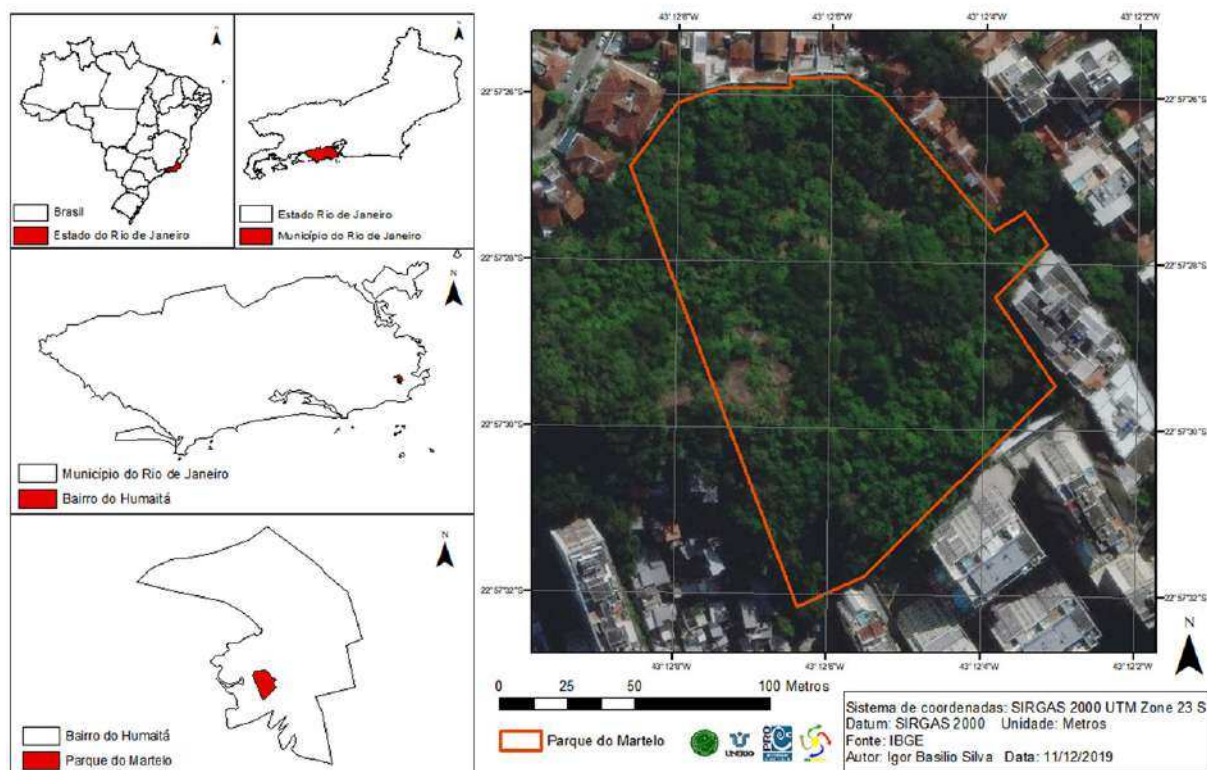


Imagem 4 - Mapa de localização e limites do Parque do Martelo. Fonte: Silva et al. (2020, p. 84)

O território é fruto de uma longa disputa comunitária que teve início nos anos 1980, quando moradores do Humaitá que viviam no entorno da área se reuniram com o propósito de preservar a área florestal ameaçada pela construção de um condomínio de 200 apartamentos por uma empresa de engenharia (Hansen, 2006). Foram realizadas diversas manifestações, que culminaram com a associação de moradores movendo uma ação popular civil que finalmente resultou no embargo da obra, em 1985 (Hansen, 2006). Após muitos

anos na justiça, a prefeitura cedeu a área em regime de concessão para a AMAH. Somente em 2005, porém, o terreno foi efetivamente ocupado pela associação e ganhou o nome pelo qual é reconhecido até hoje. É importante destacar que, antes do embargo da obra pela prefeitura, a empresa construtora havia desocupado moradores de uma pequena favela que começava a se instalar ali, nas décadas de 1950 e 1960 (Hansen, 2006).

Não é possível narrar essa história sem situar o território em que ela acontece. O Humaitá é um bairro de classe média alta, com acesso a redes de influência política e jurídica. É preciso reconhecer que a mobilização foi importante para a manutenção e proteção de todas as espécies que ocupam o território, mas é possível inferir que a luta da associação tenha prosperado especialmente devido ao capital social dos moradores. Afinal, como sabemos, a capacidade de sustentar anos de disputa judicial, pressionando a prefeitura até a concessão da área, não é igualmente distribuída por outras regiões e comunidades pela cidade, como observamos, por exemplo, nos casos históricos do Morro da Formiga e da Vila Autódromo¹², comunidades populares localizadas na zona norte e oeste da cidade, respectivamente. Em diversos outros bairros do Rio de Janeiro – especialmente nas favelas e periferias da cidade –, comunidades travam batalhas semelhantes pelo direito a espaços verdes, ao lazer, à natureza, e raramente chegam ao mesmo resultado.

A ambiguidade dessa conquista também se revela no acesso à informação da existência e do funcionamento do parque. De acordo com publicação da Prefeitura do Rio de Janeiro¹³, a cidade conta com 22 parques urbanos distribuídos pelo município, mas o Parque do Martelo não consta nessa listagem. Administrado pela AMAH por meio de concessão, o território existe na prática, mas permanece sem ampla divulgação pela prefeitura como um equipamento público de lazer e ecoturismo, o que restringe o acesso da população. Em resumo, o Parque do Martelo é uma conquista comunitária ao mesmo tempo em que reflete as desigualdades que atravessam o direito à cidade e ao verde urbano no Brasil.

Entre reuniões e conversas preparatórias para a pesquisa acontecer, a articulação entre os territórios da pesquisa – Colégio Pedro II e Parque do Martelo – ocorreu sem maiores questões. A ideia de *território* em que se ancora a pesquisa vem da perspectiva de Milton Santos, que considera o território como um espaço vivo, que interfere na identidade e na formação das pessoas, sendo ele mesmo produzido pelas relações que ali se estabelecem. Como afirma o geógrafo,

¹² Para mais informações sobre o caso no Morro da Formiga, ver: Pereira (2020) e Silva (2016). Sobre o caso da Vila Autódromo, ver: Münch (2017).

¹³ Matéria publicada pelo site oficial da Prefeitura em dezembro de 2017: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7561573>>

o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2002, p. 8).

É pela perspectiva de Santos que a ideia de território ganha sentido e ecoa como importante entidade produtora de conhecimento e formação de identidade. Diante disso, tanto o Colégio Pedro II quanto o Parque do Martelo foram considerados pela pesquisa como territórios vivos, carregados de história, de relações e de sentidos, onde as práticas de educação ambiental puderam ganhar forma e significado.

2.4 Articular ações e organizar o trabalho: Ecofluência na Floresta

Alguns aspectos de delimitação das ações da pesquisa, principalmente no que diz respeito ao tempo e formato, foram definidos com a gestão e coordenação pedagógica, a partir das necessidades e das possibilidades da escola de acolher a pesquisa. Entre esses aspectos, por exemplo, está a decisão de realizar os encontros no período do contraturno escolar, como atividade extracurricular, já que havia uma grande pressão pela alta quantidade de conteúdos pedagógicos conjugada com o reduzido tempo disponível no calendário. É importante lembrar que naquele ano de 2024 o Colégio Pedro II havia passado por uma greve que impactou o ano letivo, que acabou comprimindo o ano seguinte. Os grupos de crianças atendidos, por sua vez, foram as turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, e isso aconteceu por dois motivos: por um lado, por meu interesse pedagógico como pesquisador pela infância e pelas crianças do primeiro segmento e, por outro, pela falta de projetos extracurriculares para esses anos escolares, apontada pela gestão.



Imagem 5 - Card de divulgação da pesquisa no Colégio Pedro II. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

Ecofluência na floresta foi o nome que ganhou a proposta da pesquisa-ação em Educação Ambiental com as crianças. Trata-se de uma junção dos termos: ecologia, fluência e confluência. No sentido etimológico, ecologia quer dizer o estudo da casa: *eco*, do grego *oîkos*, designa o mesmo que casa; *logos*, por sua vez, é o mesmo que estudo. Em 1866, o termo ecologia foi definido, pela primeira vez, pelo biólogo e zoólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), que o descreveu como uma “ciência capaz de compreender a relação do organismo com o seu ambiente” (Haeckel apud Townsend; Begon; Harper, 2010, p. 16).

Enquanto buscava uma definição apropriada de ecologia para esta pesquisa, a definição de Haeckel para ecologia como “relação do organismo com o seu ambiente” – imaginando a relação entre humanos e mais-que-humanos – , satisfaz, a princípio, a nomeação do projeto de campo a ser realizado. Entre leituras e pesquisas, encontrei na proposição de Bispo (2019) uma relação à ecologia mais apropriada a esse trabalho. Sem desejar representar o conceito de ecologia propriamente, o filósofo quilombola fala da

biointeração, em referência aos modos e significados dos povos politeístas quilombolas, em contraposição às práticas, ideias e poderes do colonialismo, como discutiremos mais adiante no capítulo 3 desta dissertação.

O exercício de pensar a ecologia como *biointeração*, ou seja, como uma relação de “comunhão prazerosa” (Bispo, 2019, p. 65) entre seres humanos e as diferentes formas de vida, levou a outro conceito-chave no pensamento de Bispo (2019, p. 68): a *confluência*, “lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se junta se mistura, ou seja, nada é igual”. Para o autor, a *confluência* emerge do aprendizado de observar o movimento das águas correndo sempre na mesma direção:

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende (Bispo dos Santos, 2023, p. 15).

A *confluência*, nesse sentido, é a potência de se fortalecer no encontro. Nessa direção, articular as instituições públicas Colégio Pedro II e Parque do Martelo na realização dessa pesquisa é apostar na *confluência* e potencialidade desse encontro. A escola se beneficia com o desaparedamento ao ampliar o território escolar em um espaço mais amplo e biodiverso, já o parque, ganha visibilidade no seu potencial eco-pedagógico e recebe apoio na manutenção (eventualmente a gestão do Colégio Pedro II realiza campanhas de doação de repelentes e produtos de limpeza para o parque). Assim, o que a pesquisa-ação propôs foi uma maneira de compreender e praticar Educação Ambiental a partir de uma *confluência* de saberes: acadêmicos e nativos – indígenas e quilombolas, em relações entre seres humanos e mais-que-humanos, em *comunhão* e *confluência* com os territórios do parque e da escola.

A divulgação do projeto foi feita para as quatro turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental do turno da manhã, por meio do envio de email institucional do CPPII para as famílias. O convite continha o *card* de divulgação apresentado acima e um formulário para ser preenchido pelas famílias com a seguinte mensagem:

Olá, queridas famílias.

Gostaríamos de convidar os alunos a participarem do novo Projeto de Educação Ambiental - Ecofluência na Floresta, que acontecerá no campus Humaitá I! Vamos juntos?

O projeto faz parte de uma pesquisa de mestrado que propõe uma partilha entre as instituições: Colégio Pedro II, UNIRIO e Parque do Martelo. As atividades serão conduzidas pelo professor-biólogo-educador ambiental

Wagner Manoel Junior, em parceria com a professora Cláudia Duarte, coordenadora de Ciências do Campus Humaitá I.

As atividades acontecerão no Parque do Martelo (Rua Miguel Pereira, 41 - a 650 m da nossa escola). O Parque conta com uma série de espaços educativos: trilhas demarcadas, pontos de manejo de resíduos (composteira e coleta de materiais recicláveis), viveiro de mudas, meliponário e minhocário.

Os encontros buscam proporcionar o envolvimento entre crianças e natureza e compreender a trama da linguagem das crianças em diálogo com tudo que é vivo: terra, ar, água, fogo, pedras, galhos, troncos, raízes, areia, folhas, etc.

Podem se inscrever estudantes das turmas 101, 103, 201 e 203. Os encontros acontecerão às terças-feiras, das 13h às 14h20.

OBS: No dia da atividade, os alunos participantes serão conduzidos ao parque pelos professores após almoçarem no refeitório. Às 14h20, estarão de volta ao campus para saída. (fonte: arquivo pessoal)

O formulário foi enviado a, pelo menos, 120 famílias, considerando que há, em média, 30 crianças por turma. Foram oferecidas doze vagas pensando na condição de segurança das crianças em caminhar até o parque acompanhadas por apenas duas pessoas adultas. No total, doze famílias responderam interessadas no projeto, das quais 9 crianças, de fato, participaram dos encontros¹⁴.

No formulário enviado, havia perguntas sobre informações pessoais de cada estudante e suas famílias, como: nome da criança, idade, turma, nome das/os responsáveis e contato telefônico. Além dos dados pessoais havia ainda outras cinco perguntas:

1. Por que você considera que a participação na oficina será importante para seu filho (a)?
2. Vocês já conheciam o Parque do Martelo antes da divulgação dos encontros?
3. Vocês costumam visitar parques ou áreas de florestas preservadas?
4. O que faz vocês visitarem esses locais de florestas e matas conservadas?
5. Você tem alguma prática de Educação Ambiental que realiza com seu(sua) filho(a)? Qual? Por exemplo: caminhadas em trilhas; vivências em florestas; separação e destino correto dos resíduos; compostagem de alimentos; plantio de espécies vegetais; outras.

¹⁴ Três famílias optaram por priorizar aulas de reforço para as crianças que aconteciam no mesmo horário na escola.

(Formulário de inscrição aos Encontros de Ecofluência, elaborado pelo pesquisador, 2025)

As perguntas foram feitas com o intuito de entender a proximidade das famílias com o campo da Educação Ambiental e, também, compreender a relação com o território do entorno da escola, especialmente no que diz respeito ao Parque do Martelo. Algumas respostas indicavam confluência com os objetivos do trabalho e o interesse das famílias que inscreviam seus filhos e filhas. O pai de um dos meninos inscritos, por exemplo, respondeu que a participação de seu filho era importante,

para que ele aprenda e desenvolva desde já a consciência ambiental de forma a fomentar o senso de responsabilidade em relação ao meio ambiente. Gostaríamos que ele entendesse o impacto das ações humanas e como pequenas mudanças podem fazer diferença. Além disso, ele terá oportunidade de estar com outras crianças, trabalhar em parcerias e se socializar (Resposta família 1 - Formulário de inscrição no Projeto Ecofluência-CPII-Parque do Martelo, 2025).

Em outro formulário, a mãe de outro menino inscrito respondeu que a importância do projeto para seu filho seria no sentido de “ampliar o contato com a natureza e ampliar o sentido de escola para além dos muros escolares” (Resposta família 2 - Formulário de inscrição no Projeto Ecofluência-CPII-Parque do Martelo, 2025). Essas e outras respostas davam pistas do cotidiano em que as crianças estão inseridas, urbano e digital, apontando para a dificuldade de algumas famílias em proporcionar às crianças experiências junto à natureza:

Acredito que não há riqueza maior do que o contato das crianças com a natureza, principalmente no nosso cenário atual, competindo com os eletrônicos... por aqui estamos nessa batalha, tentando reduzir drasticamente o uso dos mesmos. Essa atividade além do aprendizado em si, o ajudará muito nesse quesito... (Resposta família 3 - Formulário de inscrição no Projeto Ecofluência-CPII-Parque do Martelo, 2025).

A princípio, delimitamos o tempo dos encontros em 1h20min, que é o tempo habitualmente determinado pela escola para os projetos extracurriculares. Durante duas semanas, a pesquisa de campo teve início com um estudo exploratório, em que foi possível experimentarmos esse formato e perceber que o tempo era muito curto para atender às intenções e objetivos do projeto. Em diálogo com as famílias, então, e com o acordo da coordenação, ajustamos a extensão do horário por mais 20 minutos e passamos a realizar encontros de 1h40min a cada terça-feira.

3. Partilha e envolvimento

3.1 Chegada no Colégio Pedro II - Campus Humaitá I

Considerando as análises desenvolvidas até aqui e afirmando sobretudo as concepções de desemparedamento, partilha, envolvimento e biointeração como compromisso de uma Educação Ambiental para as infâncias, neste capítulo proponho fazer uma costura entre essas ideias e algumas colheitas que foram possíveis ao longo das oficinas. No primeiro dia em campo, optamos, eu e a coordenadora da escola, por não levar o grupo ao parque. Ainda que fosse animadora a possibilidade de experimentar o desemparedamento desde o início, me preocupava a saída da escola com as crianças. Diante dos desafios que a saída poderia trazer, considerei ser importante, antes, conhecer o grupo e criar um vínculo de confiança, além de pactuar certos combinados, para que estivéssemos seguros(as) para fazer o trajeto na rua, da escola até o parque.

Sentadas(os) em roda, iniciei com uma breve explicação do projeto, incluindo horários, datas e duração das atividades. Abrir a roda é instrumento fundamental no exercício de aproximação e estabelecimento de vínculos. A roda não tem início, meio e fim. Não tem quem esteja na frente nem quem esteja atrás, convoca os olhos nos olhos e o corpo presente, além de abrir um espaço generoso para a tomada de fala de forma não hierarquizada. O movimento que se faz na roda é reverência à circularidade do pensamento de Nêgo Bispo, que afirma:

vemos de forma circular, pensamos e agimos de forma circular e, para nós, não existe fim, sempre demos um jeito de recomeçar (...) nos espaços circulares cabe muito mais do que nos espaços retangulares. E isso nos permite conviver bem com a diversidade e nos permite sempre achar que o outro é importante, que a outra é importante (Bispo dos Santos, 2018)

Introduzi a pesquisa e, em seguida, propus que construíssemos coletivamente os combinados dos nossos encontros, que foram: ficar junto com o grupo; avisar quando for ao banheiro; levantar o dedo para falar; respeitar as pessoas e o coletivo; e não tocar em outros seres vivos que não conhecemos. Após os combinados, sugeri a brincadeira da teia: um jogo de apresentação e integração de grupos que acontece com um rolo de barbante. Cada pessoa, ao receber o novelo, se apresenta, segura um ponto do fio e o lança para outro participante. Ao final, forma-se a imagem de uma teia interligada, sustentada pelo grupo. O objetivo da brincadeira foi experimentar um emaranhado de conexões que se relacionasse com a ideia de interdependência das relações ecológicas. Em dado momento, alguém soltou o fio e observamos o que aconteceu – a teia ficou frouxa e se fragilizou. A partir daí, refletimos

sobre a importância de cada espécie no planeta e sobre como todas estão, de algum modo, ligadas umas às outras.



Imagem 6 - Jogo de apresentação da teia. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

No fim do jogo, enquanto retomava nossos combinados para a semana seguinte, quando mencionei outra vez o acordo de não tocar nos seres vivos que não conhecemos, uma delas prontamente disse:

– Pode ser algum animal ou planta venenosa e é melhor não tocar.

Compreendi, naquele momento, que era importante escutá-las e acolher os medos do desconhecido que a natureza provoca e que, com o tempo, poderíamos rever esse acordo. Quando olho para essa situação penso na cosmofofia, que é o medo dos povos da cidade em se relacionar com a natureza, “a grande doença da humanidade”, como diz Bispo dos Santos (2023, p. 29).

Em seguida, sugeri ao grupo a brincadeira do “galho encantado”, que consiste em fazer mímicas com o galho, a partir de gestos corporais. Assim, o galho pode, por exemplo, se transformar numa luneta, numa vara de pescar, numa bengala, numa varinha mágica, um

guarda-chuva, ou ainda numa espada... Quem acertar, propõe o próximo movimento. A proposta envolve uma sensibilização lúdica, a partir de elementos naturais, e convida à imaginação e a expressividade, envolvendo o corpo inteiro em relação com o galho, elemento natural. Antes de começar a brincadeira, perguntei às crianças: – De qual árvore vocês acham que vem esse galho? Será que ele pode se transformar no maior brinquedo do mundo? Em quantas possibilidades um galho pode se transformar?

Aprendi esse jogo com o parceiro e também membro do Gitaka, Rafael Cruz, com quem também aprendi muitas outras brincadeiras. As imagens a seguir mostram o registro desse momento:



Imagem 7 - Jogo de apresentação da teia. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

A brincadeira gerou euforia e animação, com as crianças entusiasmadas em imaginar as próximas imagens que poderiam surgir da relação com o galho. Percebo que a proposta de brincar com o corpo inteiro trouxe alegria para o grupo – era marcante o desejo de expressão pelo corpo em todas as crianças. Tiriba, Santos e Schaefer (2023, p. 9-10), ao pensarem a relação do corpo na aprendizagem infantil, dizem: “ação e pensamento estão intrinsecamente

relacionados e fazem parte de um corpo único, corpo que se afeta, que se emociona, que pensa, que é modo de expressão de uma natureza única”.

Rapidamente elas se colocaram de pé e começaram a brincadeira, num estado de criatividade e inventividade expressas por muita força vital. Para Piorski (2016), a imaginação no brincar das crianças é força vital e criadora de sentidos e conhecimentos. Assim como as crianças criam com um simples galho, penso na infinidade de possibilidades, multiplicidade de conhecimentos possíveis, quando estão no meio da floresta do parque. Observando, penso no projeto castrador da agenda curricular dominante, que normalmente não oferece espaço para que as crianças aprendam a partir do corpo e da grupalidade. Entretanto, as crianças como seres constituídos pela imaginação e brincadeira, buscam frestas tanto quanto podem para fugir desse modelo. Rufino ao firmar os conhecimentos que acontecem no corpo, diz: “se nada escapa da educação, se ela acontece dentro e fora dos espaços escolares, é no corpo que ela baixa para se performar como ato” (Rufino, 2024, p. 15).

Na roda de encerramento, proponho a leitura do poema *A teia da Terra*, do livro *A teia das águas*, de Roseana Murray e Bia Hetzel (2022). O poema narra a história da interdependência entre espécies e biomas na manutenção da vida planetária. De forma lúdica, convida as crianças a pensarem sobre as relações ecológicas. Quando termino de ler o poema, uma das crianças levanta a mão, e fala:

A natureza é mesmo muito inteligente. Uma vez eu vi um vídeo de um lugar no Brasil que estava pegando fogo, desses vários lugares que queimaram, e tinha um porco espinho no meio do fogo. Veio um homem para resgatar o porco espinho e ele não espetou o homem porque ele sabia que estavam salvando ele (Registro de campo, 2025).

À sua maneira, o menino elabora e partilha com o grupo sua compreensão da relação de interdependência da vida no planeta. A contribuição animou os caminhos que estavam se abrindo naquele primeiro encontro. Percebo os olhares curiosos e corpos disponíveis como pistas preciosas de que estamos prontos para atravessar os muros da escola em direção ao parque. Com o tempo apertado para o fim do encontro, fecho o livro e encerro a roda de conversa.

3.2 Partilha: “*Os sons da natureza são mais bonitos*”

Viver é partir, voltar e repartir (morte é quando a tragédia vira um costume)
Partir, voltar e repartir (pra diferença da qual ninguém tá imune)
Viver é partir, voltar e repartir (mas ouça de alguém que nasceu num tapume)
Partir, voltar e repartir (é só na escuridão que se percebe os vagalumes)
(É Tudo Pra Ontem, Emicida – part. Gilberto Gil)

Partilha não é território novo descoberto na pesquisa. É desejo antigo de compartilhamento de tempo, território, conhecimento e vida entre seres crianças, seres adultos e seres mais-que-humanos. Para hooks (2017), a valorização da presença de todas/os envolvidas/os influencia a dinâmica do aprender-ensinar, provocando entusiasmo coletivo nesse processo, o que demanda a desconstrução da posição do(a) professor(a) como único responsável pelo processo educativo e detentor absoluto do conhecimento. Inspirada na educação popular, crítica e feminista, a partilha afirma a transgressão do modelo de educação bancária¹⁵, no sentido de uma educação libertadora, onde haja “espaços participativos para a partilha de conhecimento” (hooks, 2017, p. 27). Uma pedagogia engajada, para a autora, considera não só os processos envolvendo mente, corpo e espírito, mas também as expressões e manifestações das crianças, e abre espaço ainda para autoavaliação e aprimoramento da prática docente.

Em diversos momentos em roda, seja durante as caminhadas pelas ruas e trilhas, seja ao longo das atividades, tive a oportunidade de perceber a potência do saber coletivo produzido num ambiente de partilha. Certo dia, com as crianças dentro da escola por conta da chuva, o que não nos permitiu ir ao parque, e interessado em coletar a percepção delas sobre o que é natureza e se elas se viam como parte da natureza, perguntei:

– *Quando vocês imaginam a natureza, o que vocês pensam?.*

Rapidamente, uma criança levanta a mão e diz:

– *É a floresta, os animais, o solo, os vegetais, o céu.*

Outra, em seguida, complementa:

– *É onde vivem os animais.*

Na sequência, uma terceira criança aguarda com o dedo levantado e pede a fala:

¹⁵ bell hooks (2017), em constante diálogo com Paulo Freire, confronta o processo educativo como mera transmissão de informações pelo professor. Convicta da consciência do seu papel de professora, questiona o sistema de “educação bancária”, onde tudo que o educando(a) precisa fazer é consumir a informação, memorizar e armazenar.

– *A natureza pra mim é... por exemplo, a gente é natureza. E tem também o papel que vem das árvores. Não são só as coisas que estão fora de nós que são natureza, as coisas que estão dentro, a gente, também pode ser.*

As duas primeiras respostas das crianças não me surpreenderam, pois afirmam o dualismo ser humano e natureza que atravessa séculos de educação colonial (Rufino, 2021; Tiriba; Profice, 2023). A natureza como sendo tudo que está fora, a floresta, os animais, o solo, o céu, e que, justamente por estar fora, pode ser observado, nomeado, classificado e, em última instância, explorado. A fala das crianças nesse sentido reproduz o pensamento colonial moderno que fragmenta a experiência da vida, separando seres humanos da natureza e enfraquecendo os vínculos de pertencimento e reciprocidade com a Terra. Justamente por isso, a terceira fala me chamou tanto a atenção: *a gente é natureza*. Em uma formulação simples, mas potente de quem ainda habita o mundo de forma integrada, essa criança recusa a fratura ontológica entre *seres humanos* e *natureza*. Sua resposta sugere o reconhecimento de continuidades e interdependências entre diferentes formas de vida e matéria, aproximando-se de perspectivas que compreendem os humanos não como entidades exteriores à natureza, mas como parte de uma ampla comunidade de existência. De forma espontânea, essa fala no grupo escapa dos enquadramentos dualistas da racionalidade moderna.

Ao reconhecer que os seres humanos fazem parte da natureza, a criança expressa, ainda que por outros caminhos, uma compreensão relacional da existência que dialoga com os princípios do *Bem Viver*. Essa concepção se apresenta como um convite a reaprender o mundo a partir de outros fundamentos, como “uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida” (Acosta, 2016, p. 69). Enraizado nas tradições dos povos originários, especialmente nos povos andinos e nos guaranis no caso do Brasil, o Bem Viver ou *Sumak Kawsay* em quechua, que significa “vida plena” e parte da compreensão de que a Terra não é mercadoria, de que os seres humanos não existem apartados da natureza e de que a vida comunitária, o cuidado intergeracional e o respeito à diversidade de saberes são condições para a existência digna (Acosta, 2016). “O Bem Viver, assim, se traduz em uma tarefa descolonizadora”, diz Acosta (2016, p. 72). Pensar o Bem Viver no contexto da educação das crianças é, assim, questionar qual mundo estamos ajudando a construir, e apostar que é possível educar com mais escuta às formas de vida que a colonialidade sistematicamente silenciou.

Na sequência desse diálogo, alimento a roda trazendo aspectos sobre as diferentes perspectivas indígenas e seus modos de relação com os territórios. Falo sobre a relação de parentesco que estabelecem com os rios, pedras e montanhas, e das formas de pertencimento,

respeito e cuidado que são firmadas a partir dessas perspectivas. A conversa continua e outra criança levanta mão:

– *Minha mãe fala para não gastar folha de papel, porque as folhas são feitas de árvores e, se a gente tá desperdiçando papel, a gente tá desperdiçando madeira e floresta.*

O assunto se desdobra em reflexões sobre o consumismo e a relação com o desmatamento, com o aumento da temperatura do planeta e a importância das plantas na produção do oxigênio atmosférico. Associado ao consumismo, a questão do lixo também apareceu como problemática sobre a interferência humana nas questões climáticas. Questiono então sobre o lixo e a ideia de “jogar fora”, uma vez que as coisas não desaparecem depois que tiramos elas das nossas casas. Alguém levanta a mão e diz:

– *Então a gente tem que parar de produzir tanta coisa. Porque, por exemplo, a gente fica reproduzindo muitas latinhas na fábrica, fazendo um monte de coisas e deixando por aí... isso não é legal, porque a gente tá reproduzindo mais coisas.*

As falas das crianças mostram que a roda de conversa possibilitou relacionar situações do cotidiano a questões socioambientais mais amplas. Ao associar o uso do papel às árvores e à floresta, ou mesmo na fala sobre a produção excessiva de latinhas, as crianças ampliam a discussão para além do descarte do lixo, trazendo questionamentos sobre os modos de produção e consumo. Ainda que com a linguagem própria da infância, as crianças apontam para os impactos da fabricação contínua de bens e do acúmulo de resíduos, evidenciando a capacidade das crianças de elaborar reflexões sobre as questões socioambientais e reforçando a importância de reconhecê-las como participantes ativas nos processos de Educação Ambiental.

Sigo mediando a conversa entre elas, atento ao interesse e participação coletiva. Uma delas fala na sequência:

– *É porque assim: eu já estudei em Ciências, e quando você tá poluindo com aquele saco plástico, por exemplo, se você joga no oceano, o que vai acontecer? Os bichos que moram lá no mar, aquáticos, vão comer, achando que é comida, né?! Eles vão comer e morrer.*

A afirmativa encontra contribuição espontânea de outra criança:

– *Eu vou falar duas coisas. Primeiro, um dia eu vi uma tartaruga no mar no meio de um monte de lixo e foi muito triste. Segundo, sobre isso que eles estão falando, a gente não faz só mal para os animais, a gente faz mal pra gente mesmo. Porque se a gente joga o lixo no mar, por exemplo, e algum peixe engole, tem aquele microplástico que os peixes engolem, mas não morrem, porque é um mini pedacinho. Mas a gente pesca aquele peixe, faz e come.*

A gente vai tá comendo aquele microplástico que o peixe comeu. A gente vai tá fazendo mal pra gente mesmo.

Novamente aparece nas falas a recusa da fratura ontológica entre *seres humanos* e *natureza*. Ao relacionar a poluição dos oceanos à cadeia alimentar, a criança reconhece que os impactos ambientais não atingem apenas os seres mais-que-humanos, mas retornam aos próprios humanos, evidenciando a interdependência que sustenta a vida. Uma simples pergunta sobre a ideia de natureza desdobra-se em uma diversidade de aprendizagens, alimentadas pelas curiosidades que circulam entre as crianças e mim.

Aproveito a oportunidade para relacionar a questão dos microplásticos na cadeia alimentar à tragédia do acúmulo de mercúrio nos rios que sofrem com o garimpo:

– Assim como podemos ingerir microplásticos em alguns alimentos e na água, alguns povos indígenas e tradicionais sofrem com a contaminação dos rios com mercúrio por conta do garimpo do ouro. Da mesma forma que o microplástico, mas muito mais perigoso, o mercúrio contamina os animais e as águas dos rios, afetando as populações que dependem desses rios para sobreviver.

Busco concluir a conversa, mas as crianças mostram-se interessadas na partilha. O assunto sobre produção de lixo, modos de produção e consumismo retorna com a contribuição de outra criança:

– Os pneus usados não viram adubo na terra. Quando eles não são reciclados, eles viram lixo. As coisas todas não são lixo. Elas viram lixo quando as pessoas produzem e não usam mais. Tipo, tem um filme que acontece no Chile, que as pessoas fazem roupa e aí ninguém compra. Então, eles não sabem onde colocar essas roupas, fazem uma pilha gigante, tão grande, que até os satélites conseguem ver lá do espaço. Um lugar, um depósito de roupas que não são usadas.

A fala da criança sugere que o lixo não é algo natural, mas uma condição que surge a partir do nosso modo de produção. Assim, ela relaciona a produção de lixo aos modos como consumimos e descartamos as coisas. Krenak (2019) ao se referir à sociedade ocidental consumista nos nomeia como “máquina de fazer coisas” e diz que o modelo de produção capitalista tem tanta força na dominação do nosso modo de viver que “existe um desejo de que essa condição de consumo da vida se estenda por tempo indeterminado, sem que a máquina de fazer coisas precise ser desligada” (Krenak, 2019, p. 61). Ao trazer o exemplo do acúmulo de roupas no deserto do Atacama, a criança amplia a discussão para uma escala global, conectando experiências locais a problemáticas socioambientais mais amplas, como invoca Krenak (2019). Além disso, sua fala revela como imagens, histórias e informações que

circulam para além da escola também compõem os repertórios infantis, contribuindo para a elaboração de reflexões sobre os excessos que caracterizam a sociedade contemporânea.

A partir da discussão sobre a indústria têxtil e as montanhas de roupas descartadas, aproveito para fazer uma última pergunta:

– *Quem vocês acham que poluem mais: nós, as pessoas individualmente, ou as grandes empresas e indústrias?*

As crianças rapidamente afirmam que são as empresas e indústrias. Na sequência, chamo a atenção para o fato de que, apesar disso, é importante lembrarmos que nossos hábitos e atitudes no dia a dia também colaboram na manutenção da saúde planetária. Hoje, quando retorno para esses registros, percebo a dificuldade de trabalhar certas questões relacionadas ao colapso climático com as crianças. Como afirma Artaxo (2026),

Nós já chegamos em um nível tão grave do ponto de vista das mudanças ambientais e climáticas, que nós precisamos é de políticas públicas (...) de Estado, olhando o bem estar da população no longo prazo. Iniciativas individuais ajudam, mas não vamos nos iludir que elas podem resolver as complexas questões das mudanças climáticas (Artaxo, 2026, online).

No entanto, mesmo com as limitações das ações individuais, compreendo também, como educador ambiental para as infâncias, a importância de afirmar atitudes ecologicamente coerentes com o mundo que almejamos. Nesse sentido, o desafio que se coloca nos diálogos com as crianças é o de não mascarar a complexidade inerente ao enfrentamento do colapso ambiental, e ao mesmo tempo manter seu encantamento com a vida diante das contradições do sistema urbano, capitalista e industrial. Enquanto adultos, sabemos das lutas dos movimentos ambientalistas travadas no enfrentamento às políticas desse sistema e isso muitas vezes nos desmobiliza. Entretanto, estar com as crianças e refletir sobre essas questões permeadas por experiências de conexão com a natureza é motivo de esperança. Nesse sentido, meu desejo como educador ambiental é apostar em práticas que fomentam a “potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo” (Krenak, 2022, p. 103), como uma boa ideia de educação, “não para um tempo e lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora” (ibidem). Assim como Krenak, acredito que devemos

ouvir a voz dessa criança que ainda não desistiu do mundo e que é capaz de propor outra narrativa para ele, pois a que a gente teve até agora precisa ser questionada. A escolha de um outro mundo pode ser feita aqui e agora e será feita pelas crianças, não pelos adultos (Krenak, 2022, p.106).



Imagem 8 - Roda de conversa sobre o que é natureza. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

Sob olhares curiosos das crianças mas com seus corpos já inquietos, percebo que é o limite para seguir conservando. Aproveito o dia dentro da escola para coletar o assentimento das crianças como parceiras da pesquisa, mesmo que de maneira formal, já que são seus responsáveis que, legalmente, possuem o direito de ceder o consentimento. Explico mais uma vez para elas o que estava propondo com nossos encontros: escrever um texto sobre nossas práticas de Educação Ambiental para meus estudos na universidade – uma escola de adultos, eu adiciono para explicar. Apesar de não ter um valor formal para a realização da pesquisa e não ser uma exigência do CEP e da Plataforma Brasil, a concordância das crianças foi essencial na compreensão ética da participação delas. Abaixo partilho os registros que coletei nesse dia.

Lamul



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Observação:

- Convite voltado a crianças participantes de 06 a 08 anos.
- Este Termo de Assentimento não dispensa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado pelo/a responsável legal da criança).

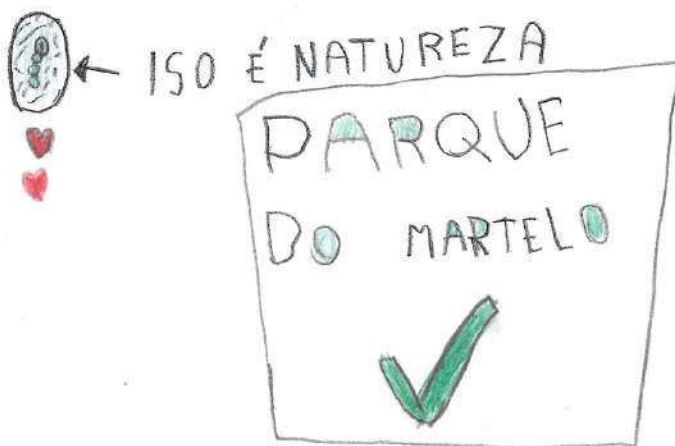
Ei, vem cá, quero te fazer um convite
Vamos brincar de olhar para as plantas e animais?
Observar todos os seres vivos?
Vamos caminhar e descobrir juntos?

Eu preparei esses encontros para gente aprender-brincar-pesquisar.

Para sermos natureza!

Te espero embaixo do céu, junto de toda a diversidade da Terra, topa?!

Espaço para registro de aceite ou não (pode ser por meio de desenho, de uma fala registrada por um escriba, ou por meio escrito):





TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Observação:

- Convite voltado a crianças participantes de 06 a 08 anos.
- Este Termo de Assentimento não dispensa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado pelo/a responsável legal da criança).

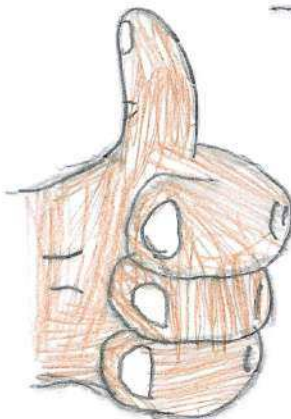
Ei, vem cá, quero te fazer um convite
Vamos brincar de olhar para as plantas e animais?
Observar todos os seres vivos?
Vamos caminhar e descobrir juntos? **SIM**

Eu preparei esses encontros para gente aprender-brincar-pesquisar.

Para sermos natureza!

Te espero embaixo do céu, junto de toda a diversidade da Terra, topa?!

Espaço para registro de aceite ou não (pode ser por meio de desenho, de uma fala registrada por um escriba, ou por meio escrito):



SIM



gabriel



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Observação:

- Convite voltado a crianças participantes de 06 a 08 anos.
- Este Termo de Assentimento não dispensa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado pelo/a responsável legal da criança).

**Ei, vem cá, quero te fazer um convite
Vamos brincar de olhar para as plantas e animais?
Observar todos os seres vivos?
Vamos caminhar e descobrir juntos?**

Eu preparei esses encontros para gente aprender-brincar-pesquisar.

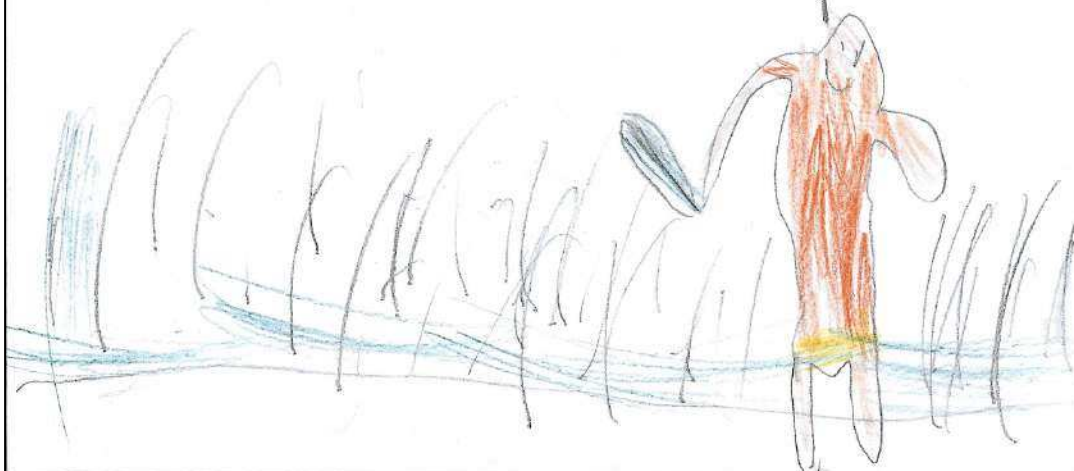
Para sermos natureza!

Te espero embaixo do céu, junto de toda a diversidade da Terra, topa?!

Espaço para registro de aceite ou não (pode ser por meio de desenho, de uma fala registrada por um escriba, ou por meio escrito):

eu topo

eu topo



Helio

Helio

Helio



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Observação:

- Convite voltado a crianças participantes de 06 a 08 anos.
- Este Termo de Assentimento não dispensa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado pelo/a responsável legal da criança).

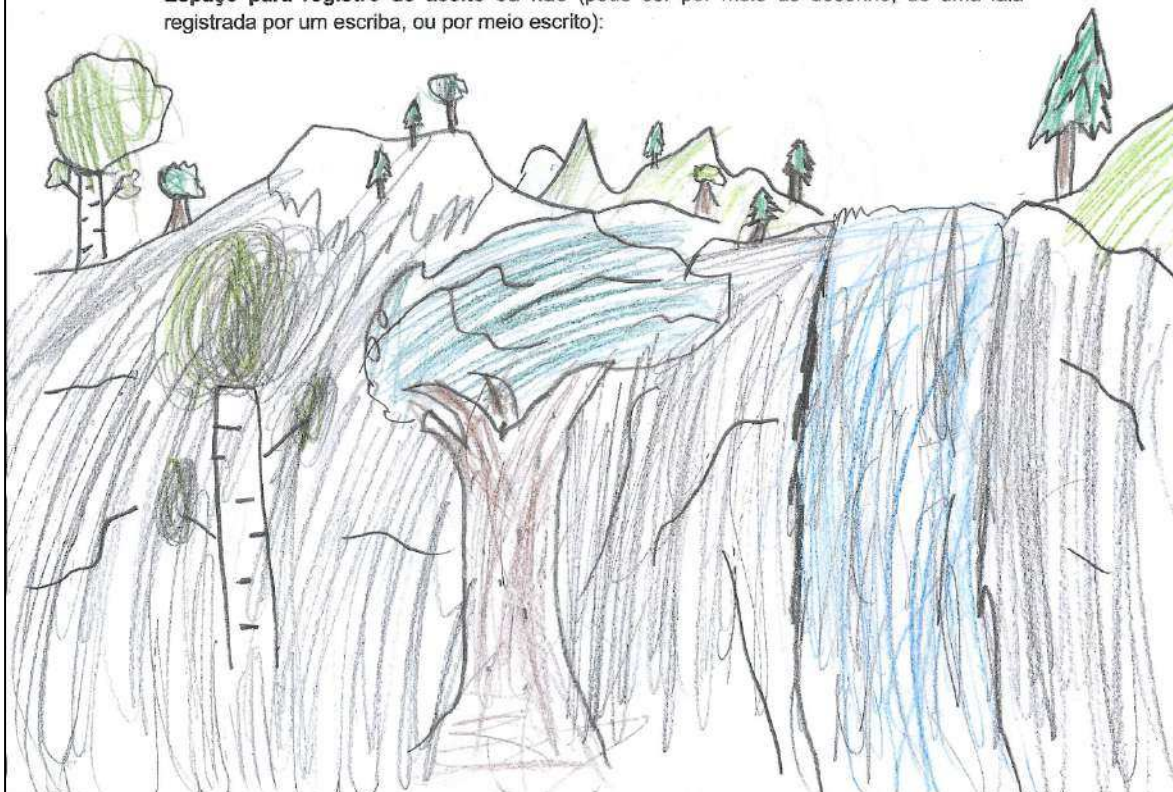
Ei, vem cá, quero te fazer um convite
Vamos brincar de olhar para as plantas e animais?
Observar todos os seres vivos?
Vamos caminhar e descobrir juntos?

Eu preparei esses encontros para gente aprender-brincar-pesquisar.

Para sermos natureza!

Te espero embaixo do céu, junto de toda a diversidade da Terra, topa?!

Espaço para registro de aceite ou não (pode ser por meio de desenho, de uma fala registrada por um escriba, ou por meio escrito):



NINA



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Observação:

- Convite voltado a crianças participantes de 06 a 08 anos.
- Este Termo de Assentimento não dispensa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado pelo/a responsável legal da criança).

Eu, vem cá, quero te fazer um convite
Vamos brincar de olhar para as plantas e animais?
Observar todos os seres vivos?
Vamos caminhar e descobrir juntos?

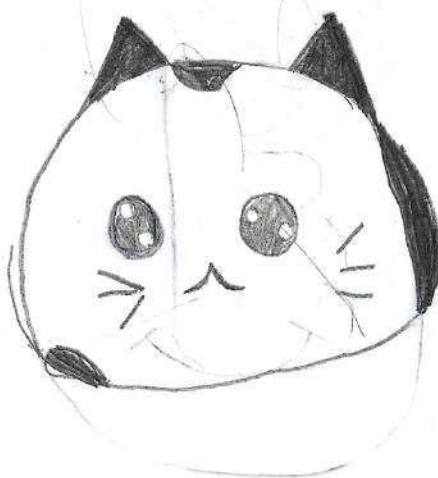
Eu preparei esses encontros para gente aprender-brincar-pesquisar.

Para sermos natureza!

Te espero embaixo do céu, junto de toda a diversidade da Terra, topa?!

Espaço para registro de aceite ou não (pode ser por meio de desenho, de uma fala registrada por um escriba, ou por meio escrito):

EU ADORO O VAGNER! ADORO EU TOPO



2010



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Observação:

- Convite voltado a crianças participantes de 06 a 08 anos.
- Este Termo de Assentimento não dispensa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado pelo/a responsável legal da criança).

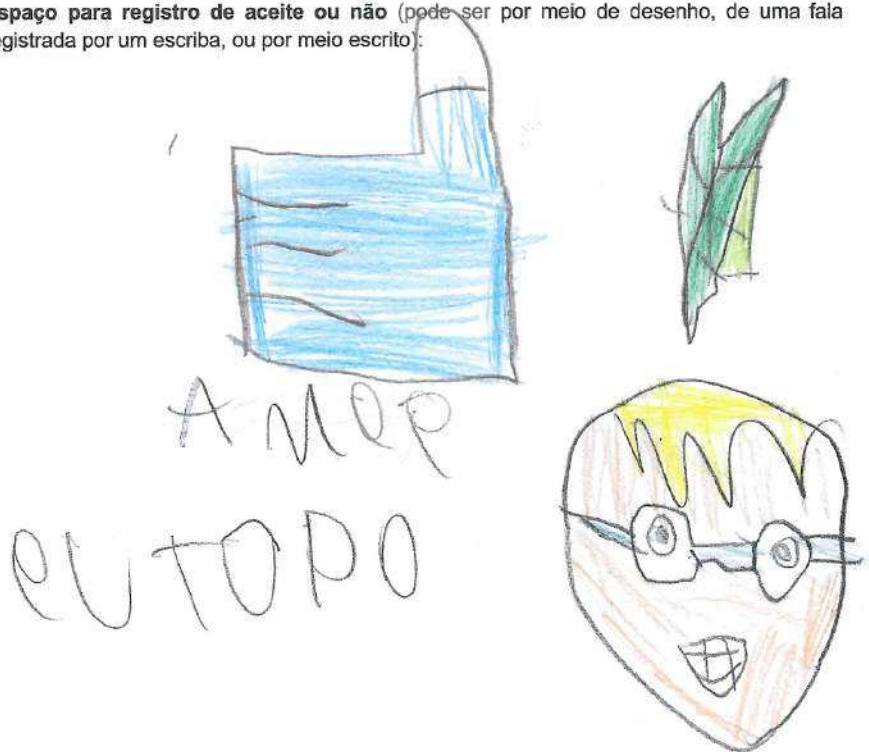
**Ei, vem cá, quero te fazer um convite
Vamos brincar de olhar para as plantas e animais?
Observar todos os seres vivos?
Vamos caminhar e descobrir juntos?**

Eu preparei esses encontros para gente aprender-brincar-pesquisar.

Para sermos natureza!

Te espero embaixo do céu, junto de toda a diversidade da Terra, topa?!

Espaço para registro de aceite ou não (pode ser por meio de desenho, de uma fala registrada por um escriba, ou por meio escrito):



Samuel



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Observação:

- Convite voltado a crianças participantes de 06 a 08 anos.
- Este Termo de Assentimento não dispensa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado pelo/a responsável legal da criança).

Ei, vem cá, quero te fazer um convite
Vamos brincar de olhar para as plantas e animais?
Observar todos os seres vivos?
Vamos caminhar e descobrir juntos?

Eu preparei esses encontros para gente aprender-brincar-pesquisar.

Para sermos natureza!

Te espero embaixo do céu, junto de toda a diversidade da Terra, topa?!

Espaço para registro de aceite ou não (pode ser por meio de desenho, de uma fala registrada por um escriba, ou por meio escrito):



Sofia



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Observação:

- Convite voltado a crianças participantes de 06 a 08 anos.
- Este Termo de Assentimento não dispensa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado pelo/a responsável legal da criança).

Ei, vem cá, quero te fazer um convite
Vamos brincar de olhar para as plantas e animais?
Observar todos os seres vivos?
Vamos caminhar e descobrir juntos?

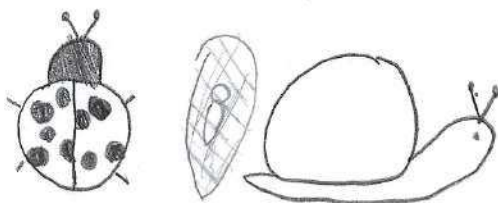
Eu preparei esses encontros para gente aprender-brincar-pesquisar.

Para sermos natureza!

Te espero embaixo do céu, junto de toda a diversidade da Terra, topa?!

Espaço para registro de aceite ou não (pode ser por meio de desenho, de uma fala registrada por um escriba, ou por meio escrito):

EU AMO O PARQUE



A valorização e reconhecimento das expressões (emocionais, corpóreas, verbais) das crianças provoca um espaço fértil de aprendizagem mesmo em um espaço emparedado, seja na conversa ou na hora de brincar. Quando valorizadas em suas diferenças – pois cada criança contribui com o que pode e com o que tem de repertório –, os encontros fortalecem suas subjetividades na capacidade de investigar, interpretar e produzir sentidos sobre o mundo ao qual pertencem.

Se o desemparedamento é dispositivo político-epistemológico de descolonização da educação, existe alguma fresta diante do emparedamento, como nessa situação? A hipótese é que, mesmo em ambientes emparedados fisicamente, é possível transgredir a lógica do aprisionamento dos corpos que ocupam esse espaço. Pois se é pela dominação dos corpos e pela supervalorização da racionalidade que a colonialidade opera o emparedamento a seu favor, é pela atenção aos desejos do corpo que fazemos vida, mesmo nos espaços emparedados. Como afirma Rufino (2024, p. 13): “o lugar do corpo na educação remonta a um amplo investimento da agenda dominante em propagar sua política contrária à vida por meio de um sofisticado repertório de violências que terão como primeiro lugar de ataque o território corporal”.

Se é pela experiência com o corpo que se afirmam as aprendizagens, e se é também no corpo que se opera a violência pela restrição de liberdade, é preciso deixar as crianças se moverem. Nessa perspectiva, o enfraquecimento da condição de emparedamento na educação está na atenção que damos aos corpos – uma prática de liberdade que, conforme Rufino (2024, p. 17), demanda que o corpo assuma centralidade no processo educativo, assumindo-o “como tempo/espaço de conhecimento, investigação de mundo e roçado de esperanças”. A justaposição de pensar e brincar, sem deixar de lado o corpo em nenhum momento – seja na roda, no diálogo ou na brincadeira – une corpo e partilha de saberes no processo de ensinar e aprender.

Retorno à pedagogia engajada de hooks (2017) e percebo a potência da *partilha* atenta à integralidade do corpo presente. A partir de experiências acumuladas em outros trabalhos como educador ambiental, a ideia de *partilha* passou a ser peça importante no pensar-fazer da pesquisa. O próprio texto, como apresentado nesta dissertação, é uma partilha – de conceitos, imagens, referências, contribuições e inspirações interdisciplinares que pensam essa aliança entre corpo e aprendizagens, vida e conhecimento.

Especificamente no processo formativo e pedagógico da pesquisa, a *partilha* foi pensada como pressuposto do encontro, sem hierarquias de saberes. Foi firmada como dispositivo político-pedagógico com o desejo de “tornar os educandos progressivamente

coautores dos processos pedagógicos e da construção das finalidades do próprio aprender” (Brandão, 2022, p. 173), pois, como anuncia Freire (1996):

quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela (Freire, 1996, p. 117).

Dessa forma, tanto nos poucos dias em que estivemos dentro da escola quanto nos encontros realizados no parque, as rodas de partilha a partir das experiências vividas eram essenciais. Minha hipótese é que esses momentos também favorecem a construção de alianças afetivas entre as crianças, dando contorno ao que o corpo sente e vive por meio da elaboração pela oralidade.

A concepção de alianças afetivas é traçada por Krenak (2022, p. 75), ao descrever o surgimento da Aliança dos Povos da Floresta, em 1980, como um movimento político que uniu lideranças indígenas e seringueiros na Amazônia, como Chico Mendes, com o intuito de “reivindicar demarcações de territórios indígenas e a criação de reservas extrativistas” (Krenak, 2022, p. 79). Apesar de reconhecer a importância do movimento, o autor questiona seu caráter convergente, atrelado a uma luta política pela igualdade; reivindica, no lugar de alianças políticas, o estabelecimento de alianças afetivas, pressupondo “afetos entre mundos não iguais” (Krenak, 2022, p. 82). Afetar-se com o diferente implica reconhecer a linguagem do meu(minha) interlocutor(a), seja uma planta, um animal, um rio, uma montanha ou um lago. Significa experimentar as sutilezas no compartilhamento de tempo e espaço entre humanos e mais-que-humanos “dentro de um fluxo capaz de produzir afetos e sentidos” (Krenak, 2022, p. 83), desconcertando o antropocentrismo em nome da experimentação de outras formas de relação com as vidas que compõem o planeta.

Diferentes cosmovisões indígenas e quilombolas sustentam alianças afetivas como parte de seus modos de vida. Em muitas delas, cultiva-se a diversidade de pensamentos e modos de existência. Nesse sentido, retomar os saberes dessas culturas sugere uma forma de habitar que nos convida a pactuar alianças afetivas entre humanos e mais humanos, entre seres visíveis e invisíveis, e mesmo entre territórios diferentes, como a escola e o parque.

As provocações de Krenak estiveram o tempo todo no horizonte da pesquisa. Em um dos encontros, ainda na escola, antes de sairmos para a rua, fizemos uma breve roda de

conversa e expliquei que nosso objetivo aquele dia seria aguçar os ouvidos. Então convidei-as a perceber todos os sons, da escola até o parque, e a se conectarem com essas sensações. Na chegada ao parque, fizemos uma roda de um minuto em silêncio, a fim de perceber as diferenças entre os sons da floresta e os barulhos da cidade. Perguntei para as crianças em seguida:

– *O que vocês escutaram no caminho da escola até aqui? O que chamou mais a atenção? Como foi ficar em silêncio, fechar os olhos e escutar?*

Uma das primeiras respostas foi o título dessa seção:

– *Os sons das natureza são mais bonitos.*

Outras duas crianças responderam em conjunto:

– *Escutamos vários barulhos: vozes, bicicletas, carros, buzinas, passarinhos, vento, cachorro, folhas batendo, pessoas trabalhando e pessoas mastigando.*

Faço então mais uma pergunta:

– *Vocês perceberam mais barulhos na cidade ou na floresta?* – a resposta foi unânime: a cidade era mais barulhenta.

Em seguida, a roda de partilha nos leva a assuntos variados: dos sons que tínhamos escutado passamos a conversar sobre as diferenças entre os biomas brasileiros e as espécies que conhecemos da Mata Atlântica. A conversa continua e logo nos deparamos com a questão do desmatamento para a construção das cidades. Pergunto para as crianças o que elas achavam que acontece quando se derruba a floresta para construir prédios, avenidas e outras construções típicas da paisagem urbana. Uma delas responde prontamente:

– *A gente destrói a gente mesmo, porque a gente é natureza. Se a gente tá cortando as árvores então a gente tá cortando a gente.*

O diálogo estabelecido com as crianças remete à concepção de biofilia. Elaborado no campo da Psicologia Ambiental, o conceito refere-se à tendência inata de envolvimento com tudo aquilo que é vivo e com os processos naturais relacionados à força vital, como nascimento, crescimento, morte, imaginação e sonhos (Wilson, 1993). Trata-se do “apego que temos ao mundo natural e seus seres” (Profice, 2016, p. 21), sustentado pela hipótese de que “o cérebro humano está programado para se relacionar com outros seres vivos” (Freire, 2013, p. 20). Contudo, embora essa predisposição seja constitutiva da experiência humana, ela depende das oportunidades concretas de encontro e convivência com outras formas de vida para ser cultivada. Em contextos urbanos altamente adensados, onde a infância é cada vez mais atravessada pelos ritmos da vida urbana, por rotinas institucionalizadas e pela escassez de espaços naturalizados, as possibilidades de cultivo da biofilia tendem a ser reduzidas –

uma realidade que se aproxima da experiência das crianças que participaram do projeto, cujos cotidianos são marcados por um acesso limitado a territórios verdes. Ao plantar, colocar as mãos na terra e experimentar as brincadeiras que emergem do encontro com a natureza, ampliam-se as possibilidades de cultivo da biofilia nas infâncias. Durante os encontros no parque, tive a alegria de presenciar inúmeras vezes a manifestação dessa força vital, expressa nos vínculos afetivos que elas estabeleciam com a floresta e com os seres mais-que-humanos. A brincadeira aparecia como uma das principais linguagens dessa conexão. Como sugere Piorski (2016), brincar com a natureza é uma forma de escutar o mundo com o corpo inteiro.

Sigo então com a reflexão e pergunto se elas percebem alguma relação entre o desmatamento das florestas e a elevação da temperatura. Recebo a seguinte resposta:

– *Cada vez que cortamos uma árvore fica mais quente. Lembra que em janeiro de 2025, tava muito, muito quente? Eu acho que é por conta das árvores que a gente derrubou.*

A resposta que recebo demonstra uma tentativa de compreender o mundo a partir de suas próprias experiências. Ao relacionar o calor intenso ao corte de árvores, ela estabelece conexões entre algo que viveu e questões ambientais mais amplas. Mais do que avaliar a precisão dessa explicação, me interessa perceber como as crianças constroem sentidos sobre os fenômenos que observam. A conversa também revela que temas como o desmatamento e as mudanças climáticas já fazem parte de seus repertórios. O tempo apertado do encontro já chegava perto do fim e precisávamos voltar à escola. Encerramos a roda e retornamos caminhando.

Na semana seguinte, interessado em aprofundar as relações biofílicas das crianças com o território do parque, convidei-as a caminhar, de pés descalços, pela trilha do bosque. Algumas intenções planejadas para esse encontro foram: perceber as diferentes sensações que essa experiência pode provocar; observar o chão que pisamos; sentir as texturas, a consistência, a temperatura e as sensações mais sutis a partir dos pés; estimular a curiosidade e a observação; lembrar que os sentidos sintonizados de corpo todo fazem parte da experiência de estar vivo; estimular o corpo, fortalecer o autoconhecimento e envolver-se no coletivo; conectar as crianças ao território de maneira sensível pelo tato dos pés e perceber o corpo como parte do ambiente.



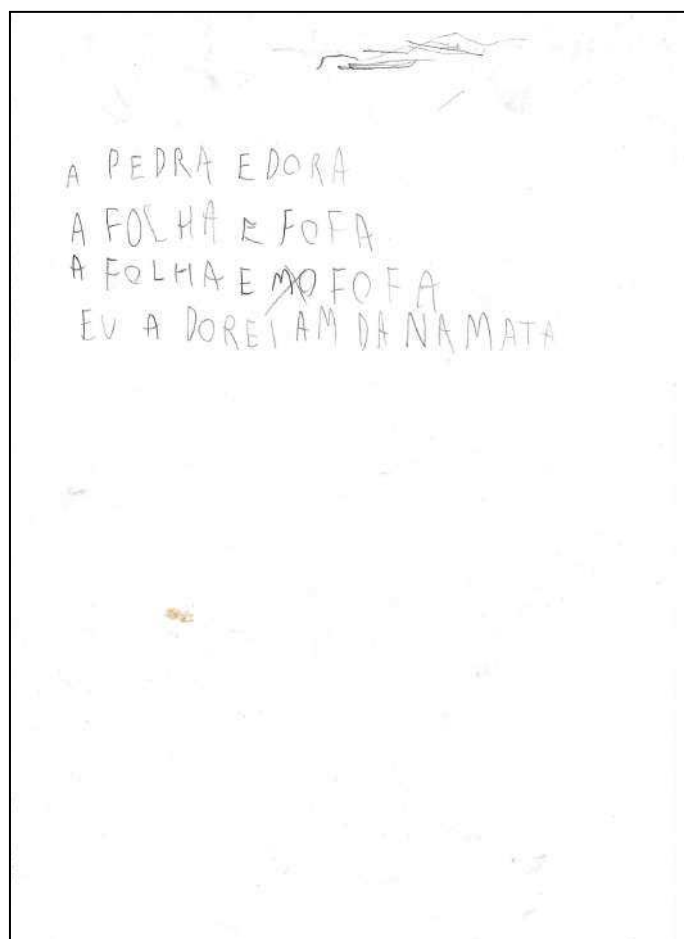
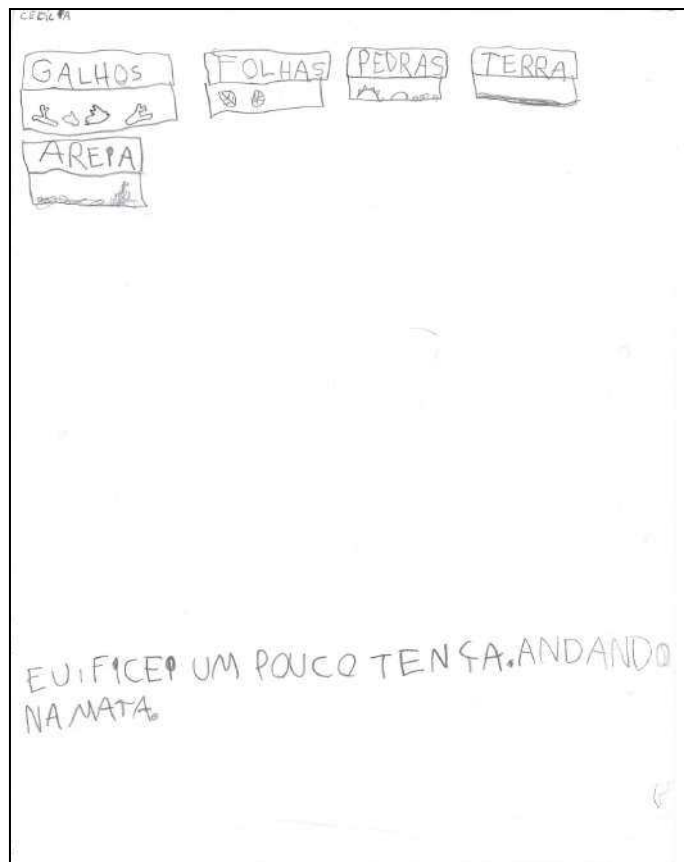
Imagem 9 - *Ecofluência na Floresta*. Caminhada de pés descalços. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

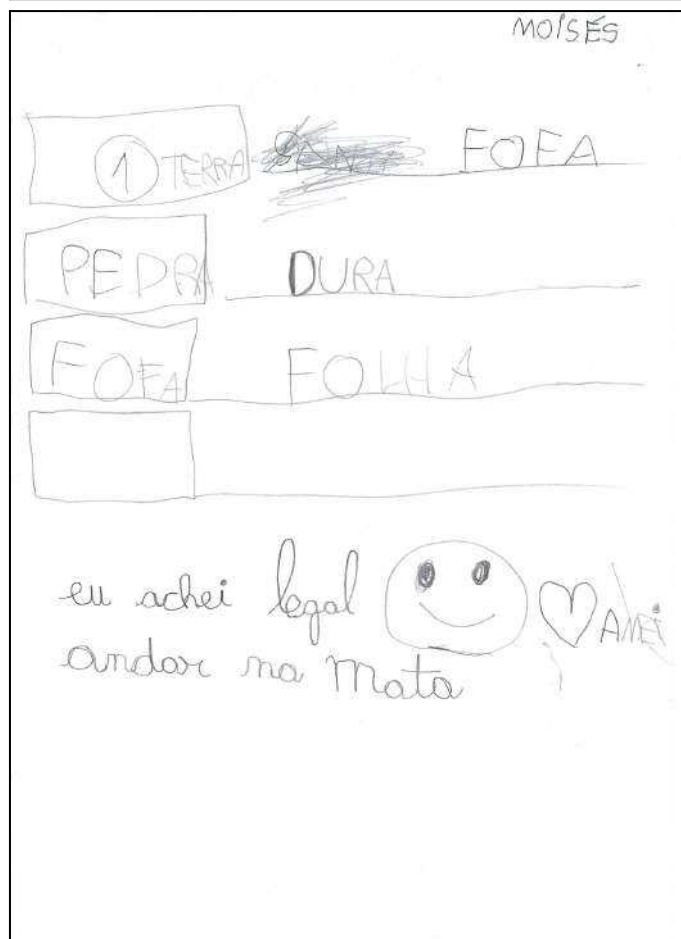
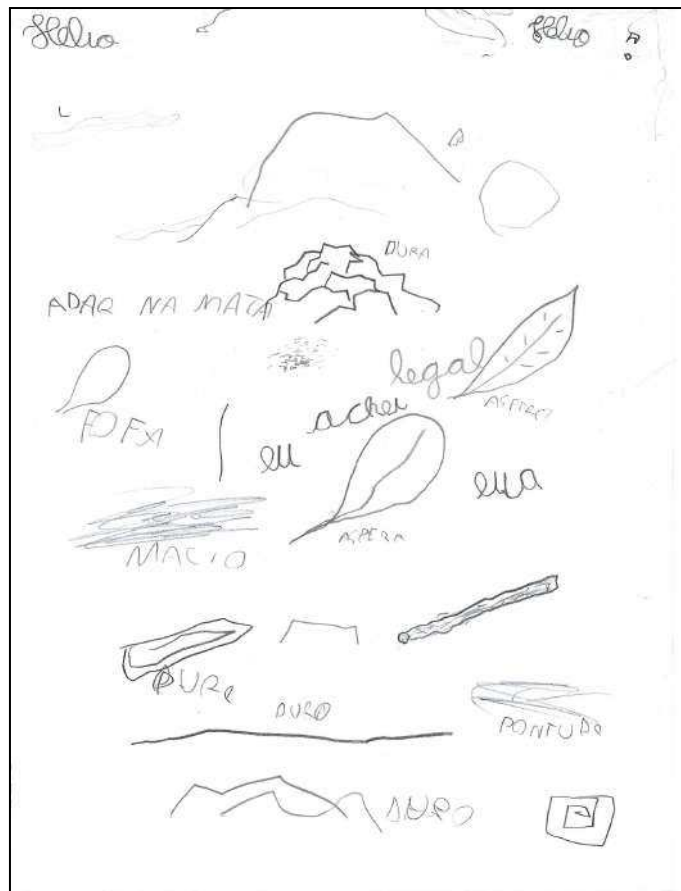
O convite para tirar os sapatos provocou reações diversas. Algumas crianças prontamente ficaram descalças, empolgadas com a experiência de caminhar pela trilha sem sapatos. Outras sentiram-se inseguras, incomodadas com a possibilidade de sentir o chão com os pés ou com medo dos bichos que nos faziam companhia. De todo modo, o acolhimento das inseguranças e a animação coletiva acabaram contagiando todo o grupo e assim caminhamos pela trilha sem nossos sapatos. Com intuito de capturar as impressões das crianças a partir dessa experiência, entreguei pranchetas e lápis para as crianças anotarem o que chamava sua atenção.

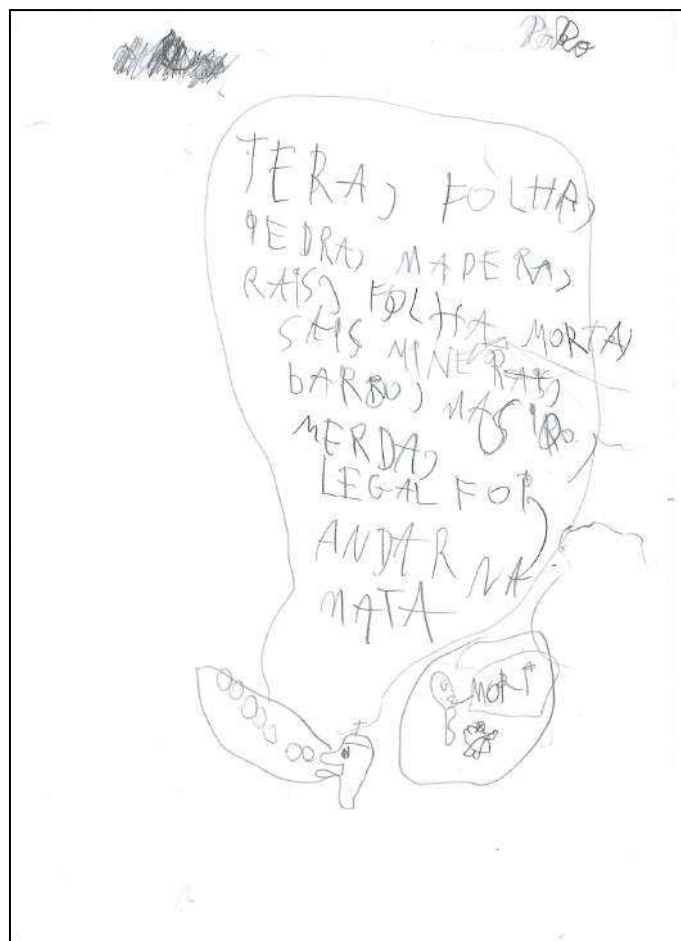
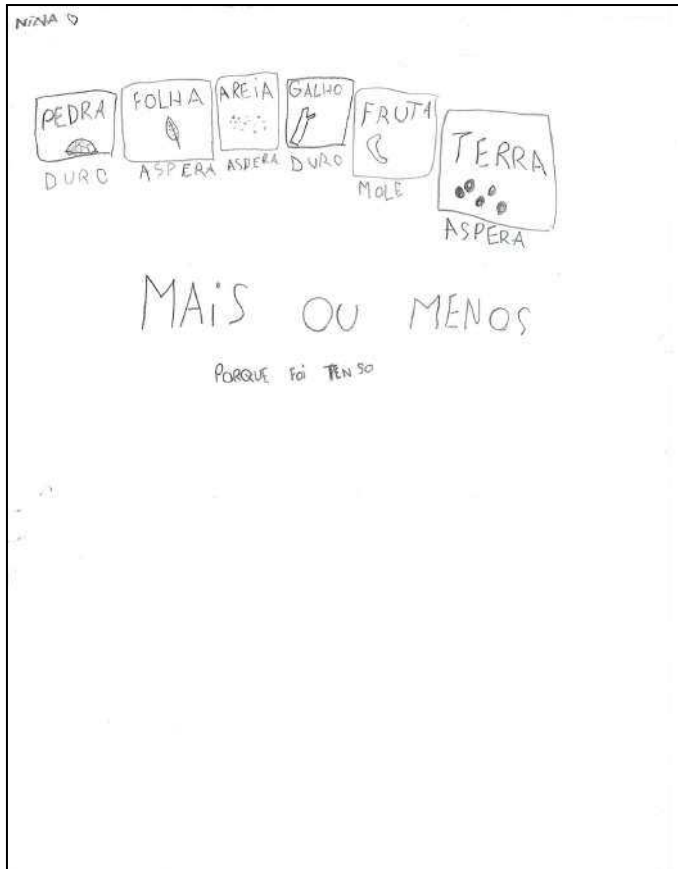


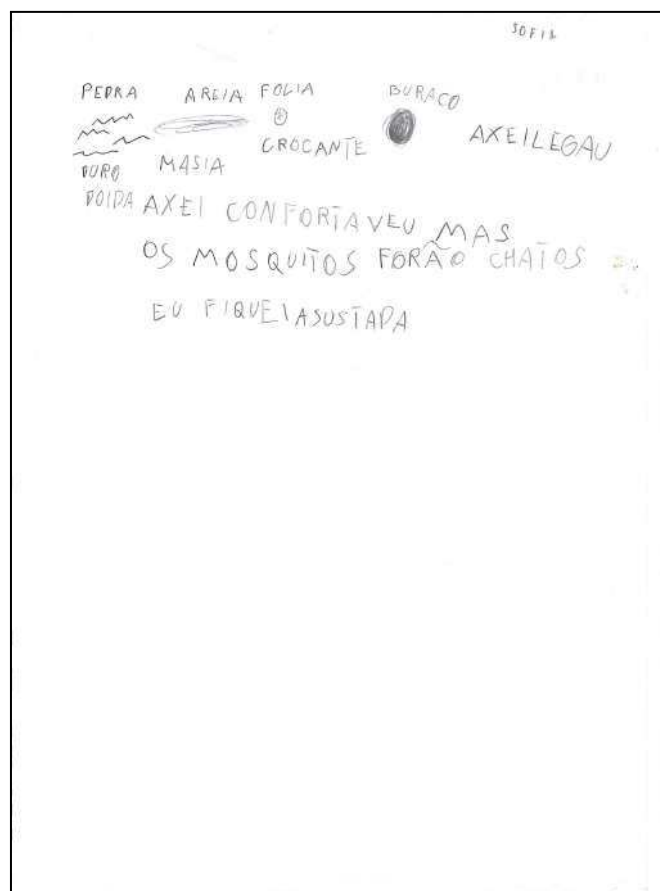
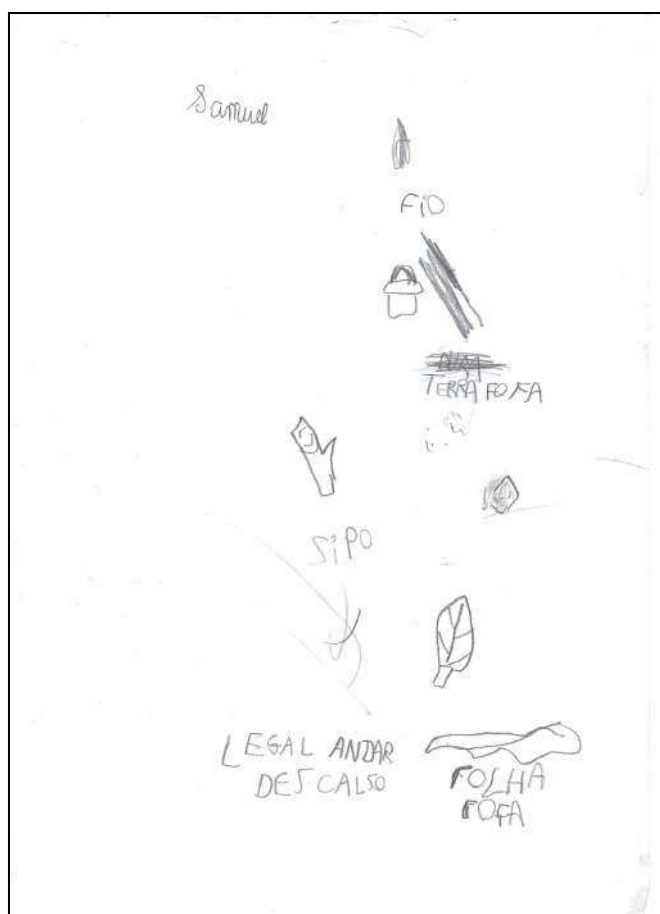
Imagem 10 - *Ecofluência na Floresta*. Caminhada de pés descalços Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

Pedi para registrarem suas percepções sobre o que estavam sentindo, entre texturas, temperaturas e o que essas sensações provocavam nelas. Ao final da caminhada, pedi que fizessem na prancheta um registro com palavras e/ou desenhos a partir das impressões mais marcantes.









Os registros das crianças mostram a experiência vivida por meio do corpo. Em vez de descreverem a floresta de forma abstrata, registraram as sensações dos elementos encontrados pelo caminho. Palavras como "fofa", "dura", "macia", "áspera", "crocante" e "mole" aparecem associadas à terra, às folhas, às pedras, aos galhos e à areia, revelando uma atenção às qualidades sensíveis do território. O contato direto dos pés com a floresta despertou diferentes afetações. Algumas crianças destacaram o prazer e o encantamento da experiência, escrevendo frases como "adorei andar na mata", "legal andar descalço" e "amei". Outras registraram insegurança ou desconforto diante dos mosquitos, das irregularidades do terreno ou da novidade da proposta. Essa diversidade de percepções evidencia a riqueza do encontro com o território, que envolve não apenas sensações agradáveis, mas também estranhamentos. De modo geral, pude perceber situações complementares nas caminhadas com os pés calçados, da escola ao parque, como veremos na próxima seção

3.3 Andanças pelo território do CPH e o Parque do Martelo

Caminhar: deslocamento do corpo por meio do atrito dos pés no contato com o chão. O corpo se põe ereto, as pernas são ativadas, os músculos que sustentam a estrutura óssea são requisitados, o equilíbrio é acionado, os pés se colocam em ação. Pé ante pé, passo atrás de passo, atrito seguido de atrito, para o movimento acontecer. Sem atrito suficiente, o movimento de caminhar como conhecemos não seria possível – ou precisaríamos deslizar pelo chão como o fazem os patinadores de gelo. Atrito como fricção me leva ao pensamento de Ailton Krenak (2019, p. 19), que diz que “é importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros”. Acredito na importância dessa circulação e na força que esse gesto em coletivo envolve. Seja nas ruas ou nas florestas, caminhar nos permite perceber o território que ocupamos e nos relacionar com esse entorno.

Exceto na primeira semana, quando não saímos da escola, semanalmente convidava as crianças, entre muitas coisas, a caminharem. Com atenção, caminhamos entre ruas movimentadas, calçadas estreitas, irregulares e muitas vezes disputadas por pessoas de todo tipo: apressadas, vagarosas, estressadas, distraídas, determinadas, confusas, desatentas, grosseiras, gentis, altas, baixas, medianas, gordas, magras, pretas, brancas, pardas, jovens, velhas, crianças, adultas. Uma diversidade de gente, em diversas composições e em diferentes

estados de presença, cruzava o nosso caminho. Isso sem falar nos insetos, pássaros, plantas, cachorros, gatos e na infinidade de seres invisíveis que nos rodeavam.

Antes de sair do CPII, chamava as crianças para uma roda e olhava no olho de cada uma. Lembrava às crianças sobre a importância de estarmos juntas/os, cuidando umas das outras e mantendo a atenção no trajeto, especialmente na hora de atravessar as ruas. Lembro que nas primeiras saídas ficava nervoso com esse trajeto pelas ruas movimentadas do bairro do Humaitá. A apreensão nunca foi completamente embora, mas com o passar dos encontros me lembrei da importância de confiar na sabedoria das crianças. Caminhamos, caminhamos e caminhamos.



Imagem 11 - Caminhadas com as crianças. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

Quando não estávamos caminhando na rua, era no parque e nas trilhas que aconteciam os movimentos. Dessa vez, os troncos, as pedras, os galhos, as folhas e o chão de terra batida eram nossas companhias. As companhias humanas geralmente eram poucas: a coordenadora Claudia e/ou alguma servidora ou servidor do CPII, além de nós mesmos. Às vezes, um

encontro com a Cristina, diretora do parque, ou com o zelador, Cláudio, nos pegava de surpresa. De toda forma, na maioria dos dias os encontros eram com os seres mais-que-humanos – macacos, aves, abelhas, lagartos, insetos de todos os tipos e tamanhos, seres micro e macroscópicos.



Imagem 12 - Caminhadas com as crianças. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

Caminhar e observar as crianças nesse trajeto trouxe a afirmação do desemparedamento como dispositivo político-epistemológico de descolonização em Educação Ambiental. Em diálogo com Rufino (2024, p. 14): uma “aposta política, poética (epistêmica) e pedagógica que faço (...) é que a educação é um fundamento corporal”. As crianças desemparedadas dos muros físicos e ideológicos da instituição escolar, ao caminhar, davam sinais de outras possibilidades de relação para esse corpo que anseia por movimentos e liberdade. Outras formas de interação e relação com o território – formas mais expansivas, alegres e afetuosas. Com o tempo fui compreendendo que as caminhadas entre a escola e o parque também ensinavam sobre Educação Ambiental, eram parte da compreensão do mundo que vivemos, dessa “casa” comum que habitamos enquanto nos fortalecíamos enquanto grupo. O *coletivo* se fortalecia nesse movimento de fazer junto, atentas umas às outras.



Imagem 13 - Caminhadas com as crianças. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

Quem somos nós diante do mundo enquanto caminhamos? O que nos constitui ao caminhar? Quais as nossas possibilidades-capacidades corporais, sensoriais e perceptivas enquanto nos movemos? Com as palavras do artista Jaider Esbell, as caminhadas ganharam ainda mais força:

– *Aase! Aase!* – Vamos! Vamos! Era, e ainda é, o que dizia, e ainda diz, aquela voz interior que me aquece, que não me esquece. Vamos então por estes caminhos, antes ainda vagos para nossa pouca compreensão.

Isso que a língua dominante limita ao nos fazer crer que o caminho e o caminhar sejam algo que se faça unicamente pelo ato literal de andar com os pés no chão, seguindo um rumo já pronto.

Aase, na língua do meu povo, é um convite a percorrer caminhos outros. Tais caminhos são mesmo abstratos, pois são caminhos que levam às raízes essenciais de nossa constituição. Apenas as entradas para esses lócus estão na superfície, e as entradas, meus parentes, são nossos próprios corpos. Sabiam?! Para se adentrar nessa dimensão que tento nos levar é preciso ascender aos céus ou intersectar-se na terra – a mais completa memória de nós. (Eshell, 2021, p. 12)

O trajeto da escola até o parque e os caminhos demarcados pelas trilhas foram achados importantes que a pesquisa encontrou *pelo fazer*. Ao relatar essa potencialidade me deparei com certa dificuldade de expressão. Encontrei nas fotografias uma forma de demonstrar meu olhar, tentando não ser arbitrário, com minha própria interpretação do que foram esses momentos. O que quero dizer com isso é que não coletei nenhuma percepção das crianças participantes sobre o que elas sentiam e percebiam das caminhadas da escola ao parque, além dos registros fotográficos. Me dei conta da importância desses momentos ao longo do processo – observando a reação das crianças ao caminhar e ao analisar as fotografias após os encontros. Foi possível perceber a sutileza, os gestos de pertencimento das crianças ao mundo e as relações que as constituíam naquele momento. Se fossem vídeos, as fotografias contariam, além das imagens, conversas sobre jogos e brincadeiras favoritas, buzinas de carros, conversas sobre times de futebol, sirenes, assuntos relacionados aos acontecimentos do dia, risadas, disputas de saltos, suor, chuva, calor, chamadas de atenção ao atravessar a rua. Conformações, variações e composições diversas de situações. Caminhar em grupo nos fazia mais fortes e seguros do nosso destino: a descoberta do caminho como parte importante do processo eco-pedagógico de percepção e acoplamento a esse organismo/casa maior chamada Terra.

O entendimento das caminhadas como parte do processo educativo-socioambiental levou à valorização dessa prática no trabalho de campo. Crianças gostam de caminhar e acredito que há nisso uma aprendizagem a ser considerada. Se a educação se faz pelo corpo, e se esse é um modo de descolonizar os padrões de dominação, caminhar é uma via contrária à dominação do saber pela racionalidade. O corpo, “é em seu caráter fundante um sistema imunológico, pois resguarda, vitaliza os seres e os possibilita coexistirem em suas diferenças” (Rufino, 2024, p. 15). Seja nas calçadas, seja nas trilhas demarcadas pela floresta, nas atividades do dia a dia, nas brincadeiras e nos afazeres, caminhar exige reconhecer os obstáculos do caminho enquanto nos damos conta do que nos compõe: os sentimentos, as

3.4 “O sol é bonito, o sol é bonito, o sol é bonito!”

O pensamento de Krenak afirma o vínculo profundo com a Terra como fonte de sustentação e identidade para a existência humana. Para desenvolver essa reflexão, o autor compartilha experiências e narrativas de diferentes povos indígenas das Américas, destacando modos de vida que reconhecem personalidade, agência e parentesco em montanhas, rios, pedras e outros seres da Terra. Entre os exemplos apresentados, relata o encontro de um pesquisador europeu com uma anciã do povo Hopi que conversava com uma pedra, bem como a relação

do povo Krenak com a montanha Takukrak, considerada um ser vivo com quem se estabelecem vínculos e formas de comunicação.

Longe de serem compreendidas como ficções ou metáforas, essas narrativas expressam cosmologias que desafiam a separação moderna entre humanidade e natureza. Como destaca Krenak (2019), muitos povos indígenas não compartilham a ideia de natureza como recurso ou paisagem exterior ao humano. Em seu lugar, afirmam relações de pertencimento, reciprocidade e envolvimento com a Terra, reconhecendo que a existência humana se constitui em meio a uma ampla comunidade de vida.

Aos poucos, conhecemos todas as áreas e trilhas do parque. A intimidade do grupo com o território se ampliava, os sentidos se aguçavam e a floresta tornava-se cada vez mais familiar. Mobilizado pelas reflexões de Krenak (2019) sobre a separação entre seres humanos e natureza, em diálogo com a concepção de *partilha de matérias* proposta por Alcure e Fabião (2020), que desdobrarei mais adiante, propus um encontro com espelhos nas mãos. A atividade nasceu de uma partilha com uma grande amiga, artista e educadora, Bia Jabor, que generosamente me emprestou seus espelhos, que utiliza em atividades que investigam a paisagem e o corpo por meio dos reflexos. O objetivo era percorrer a trilha Recanto Beija-Flor observando a floresta por outros ângulos, percebendo nossa presença na paisagem e refletindo sobre diferentes formas de compreender a natureza.

Começamos em roda e converso com as crianças:

– *Hoje vamos fazer a trilha até o Recanto Beija-Flor e tentar olhar a floresta de um jeito diferente. Vamos usar os espelhos para observar a natureza e também nos observar por outros ângulos. Vamos ver o que a gente descobre?*

Com espelhos em mãos, os caminhos já conhecidos do parque ganharam novos contornos, despertando descobertas e curiosidades. Enquanto caminhávamos, perguntei:

– *Agora que vocês estão com os espelhos nas mãos, o que conseguem perceber que antes não viam?*

– *O céu!* – alguém responde.

De mais longe, três crianças respondem quase em coro:

– *As árvores e as plantas!*



Imagem 14 - *Ecofluência na Floresta* - atividade com espelhos. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

Logo em seguida, outras crianças complementam:

– *Vejo a gente!*

– *Eu vejo a gente e a floresta juntos no espelho.*

Seguimos pela trilha entre descobertas despertadas pelos espelhos e pela própria floresta. Ao refletirem a luz e a paisagem, os espelhos aguçavam a curiosidade e multiplicavam as possibilidades de observação e brincadeira.

– *Tchu tcha tcha tchu tcha... parece que a gente tá dançando com as plantas!* – canta uma criança enquanto balança o espelho.

Outra comenta:

– *Esses espelhos são mágicos... se colocar perto do crachá, as letras ficam de cabeça para baixo.*

A brincadeira seguiu até o encontro com o reflexo do sol, que dá título a esta seção. Encantada, uma criança repetia:

– *O sol é bonito, o sol é bonito, o sol é bonito!*

Pouco adiante, um casulo preso à parede da sede do parque capturou a atenção do grupo.



Imagem 15 - *Ecofluência na Floresta* - atividade com espelhos. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

As crianças elaboram sobre aquilo que observam com os espelhos:

– *Olha essa abelha, antes era um brotinho verde e agora é uma abelha.*

O espelho, os reflexos e o casulo tornam-se matérias condensadoras de sentidos múltiplos, como propõem Alcure e Fabião (2020). As autoras desenvolvem essa noção a partir de experiências de criação e pensamento coletivo no campo das Artes, compreendendo as matérias não apenas como objetos, mas como elementos capazes de mobilizar afetos, imaginação, memória e produção de conhecimento. Nesse encontro, os espelhos, a luz, os insetos e a própria floresta atuavam como disparadores de observação, curiosidade e partilha entre as crianças. Na proposta de Alcure e Fabião (2020), são as matérias compartilhadas que assumem o protagonismo dos encontros. A partilha opera como uma multiplicação de sentidos, uma distribuição em que dar e receber constituem movimentos fundamentais para a construção coletiva do pensamento. Essa concepção ajuda a compreender as relações estabelecidas com os elementos da floresta. Ao ampliarem, por meio da imaginação e da brincadeira, os sentidos utilitários de folhas, insetos, pedras, reflexos ou casulos, as crianças produzem múltiplas possibilidades de experiência, fazendo emergir dimensões poéticas, sensíveis, artísticas e políticas desses encontros.

Mobilizadas pelas reflexões de outro pesquisador do campo das Artes, Lepecki (2012), as autoras utilizam as noções de matéria e coisa para tensionar as hierarquias entre humanos e não-humanos. Nessa perspectiva, as coisas deixam de ser meros objetos passivos e passam a participar da produção de pensamento e ação. Assim, as matérias que circulavam naquele encontro — espelhos, reflexos, insetos, luzes e narrativas — não apenas despertavam a atenção do grupo, mas atuavam como co-participantes na composição de experiências e significados sobre a floresta. Nessa perspectiva, Alcure e Fabião (2020, p. 181) afirmam:

pensar fora da dimensão coletiva não faria sentido (se é que há possibilidade de pensamento fora do coletivo, posto que o pensar é articular; posto que a linguagem é articular; posto que não há nada por si só, nada em si mesmo, fora do movimento).

Inspirado por essa perspectiva das coisas, passei a observar os modos como as crianças habitavam o território do parque. Um galho, pedras empilhadas, um buraco na terra, os movimentos dos insetos, a água sobre o corpo ou o calor do sol tornavam-se disparadores de imaginação, brincadeira e produção de sentidos. Elas atribuíam significados diversos a elementos frequentemente banalizados pela vida adulta, construindo relações de envolvimento com a floresta por meio da presença, da curiosidade e da partilha.

Nesses encontros, aprendiam tanto com os encantamentos quanto com as fricções da experiência: um arranhão, um medo, uma insegurança ou uma picada inesperada. Era nesse encontro entre corpo, território e vida que as matérias da floresta multiplicavam suas possibilidades de sentido. Seguindo a caminhada com os espelhos, surgem conversas sobre a luz, a pele, a terra, as plantas e as abelhas.

– *Tem abelha!* – comenta uma criança ao passarmos pelo meliponário.

– *Vocês conhecem essas abelhas?* – pergunto enquanto o grupo se aproxima para observá-las.

Diante das caixas que abrigam espécies sem ferrão, como Jataí, Mandaçaia, Manduri e Mirim, a curiosidade toma conta do grupo. As crianças circulam pelo meliponário, acompanhando os voos e observando as diferenças entre elas.



Imagem 16 - *Ecofluência na Floresta* - atividade com espelhos. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

O caminho não é marcado apenas por descobertas encantadoras.

– *Ai, meu deus do céu, que susto!*

Pergunto o que aconteceu e ofereço ajuda. Ele aponta para um cipó enrolado no chão e responde:

– *Sei lá, pensei que era um bicho da noite* – e retoma a caminhada ao encontro dos colegas.

Chegamos enfim ao Recanto Beija-Flor e as crianças se espalham pelo espaço com os espelhos nas mãos. Uma casca de ovo desperta especulações e as crianças descobrem uma aranha dentro dela. O reflexo do sol entre as árvores e os animais escondidos sob um banco também atraem sua atenção. Em duplas e trios, exploram o território com curiosidade e autonomia.



Imagem 17 - Ecofluência na Floresta - atividade com espelhos. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

Ao final do encontro, convido as crianças para uma roda de conversa sobre a experiência com os espelhos. Pergunto se querem compartilhar alguma coisa e alguém responde:

– *Com o espelho eu consigo ver o céu, as plantas lá em cima e até o que está atrás de mim.*

Outra criança complementa:

– *É diferente. A gente consegue ver as plantas de outro jeito e enxergar por onde passou.*

Abro espaço para novas contribuições, mas percebo que o grupo está mais interessado em aproveitar os últimos minutos observando formigas, folhas e outras descobertas despertadas pelos espelhos. Com o tempo limitado, iniciamos o retorno pela trilha.

A experiência com os espelhos deslocou o olhar habitual das crianças sobre a floresta, ampliando suas possibilidades de observação e tornando visíveis aspectos da paisagem que costumam passar despercebidos. Nesse sentido, os espelhos atuaram como mediadores de encontros entre corpo, território e percepção. As falas das crianças indicam que a experiência

favoreceu outras formas de se relacionar com a natureza. Ao observarem simultaneamente o céu, as copas das árvores, o chão e o caminho percorrido, experimentaram perspectivas que tensionam a separação entre ser humano e natureza discutida por Krenak (2019). Nesse sentido, os espelhos contribuíram para fortalecer experiências de pertencimento e partilha com o território, aproximando as crianças daquilo que Alcure e Fabião (2020) compreendem como uma atenção sensível às matérias e aos encontros que compõem o mundo.

3.5 *Envolvimento e tempo espiralar: gestos de afirmar a vida em estado de Arte*

Estamos em um momento muito especial. Falamos de cosmologia em vez de teoria ou ideologia. Falamos de território, em vez de falar de fábrica. Falamos de aldeia, quilombo e terreiro, em vez de espaço de trabalho. O mundo do trabalho não é mais o mundo em debate, não está mais impondo pauta, está sendo substituído pelo mundo do saber, *pelo mundo do viver* (Bispo dos Santos, 2023, p. 52, grifo nosso).

Ao revisitar as experiências vividas nesta pesquisa, encontrei no conceito de *envolvimento*, proposto por Bispo dos Santos (2023), uma importante chave para compreender os vínculos tecidos entre crianças, adultos e seres mais-que-humanos. Em *A terra dá, a terra quer* (2023), o autor descreve seus encontros com árvores, pássaros, pedras, animais e outros seres da Caatinga como experiências de compartilhamento e convivência, oferecendo uma perspectiva que ajuda a interpretar muitos dos acontecimentos observados no campo. Nessa perspectiva, trata-se de construir alianças afetivas com a diversidade de formas de ser e saber comprometidas com a vida no cosmos, por meio de práticas pedagógicas ancoradas na interculturalidade e na permanente relação, comunicação e aprendizagem entre culturas (Walsh, 2001).

O conceito de envolvimento mostrou-se particularmente potente para compreender muitos dos encontros produzidos nesta pesquisa. Entre eles, gostaria de destacar dois momentos específicos. O primeiro:

Exatamente na metade dos encontros, quando os vínculos com o parque já estavam fortalecidos, tivemos um dia difícil. Eu e algumas crianças estávamos doentes, e várias outras haviam faltado pelo mesmo motivo. Organizar o grupo e caminhar até o parque parecia exigir mais energia do que meu corpo tinha naquele dia. Apesar disso, era contagiante o desejo de alargar o sentido de território escolar e chegar até o parque que as crianças

demonstravam. A alegria e o pertencimento com que habitavam aquele território revelavam a importância que aquelas experiências vinham assumindo. Chegamos atrasadas/os e permanecemos pouco tempo no parque. Ainda assim, aproveitamos o canteiro de mudas próximo à entrada para reconhecer algumas plantas que cresciam por ali. Cláudia, coordenadora do CPII, registrou o momento antes de retornarmos à escola. (Relato pessoal no diário de campo, 2025).



Imagem 18 - Ecofluência na Floresta - registro do relato no diário de campo. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.

O segundo:

Ofereço às crianças um gravador profissional emprestado por um amigo e as convido a percorrer a trilha até a Toca do Urubu, uma clareira no interior do parque. A proposta era perceber e registrar as sonoridades da floresta com o instrumento. Entre coisas que poderiam ser gravadas, a proposta registrou o estreitamento das relações entre as crianças e o território. O gravador funcionou como uma lente para aquilo que despertava a atenção e para as impressões produzidas pela experiência. É marcante o deslumbramento das crianças pela diversidade de matérias que encontram pelo caminho. Elas gravavam o som das pisadas no chão, das folhas secas sendo amassadas, das abelhas em voo e de muitos outros acontecimentos da floresta. O gravador também registrou risadas,

conversas, medos e encontros inesperados com grandes aranhas. Ao longo do percurso, tornou-se um companheiro das descobertas e das partilhas produzidas naquele encontro. (Relato pessoal no diário de campo, 2025.)

Os dois momentos apontam para o envolvimento como uma forma de habitar o mundo. Seja no desejo de chegar ao parque mesmo em um dia difícil, na atenção dedicada aos sons da floresta ou nos encontros produzidos pelo tato, as crianças demonstram vínculos construídos na presença, na curiosidade e na partilha. Mais do que observar a natureza, elas se envolvem com ela, aprendendo e produzindo sentidos a partir da experiência vivida no território.

Retorno ao diálogo com Nêgo Bispo: nos quilombos, a infância é atravessada pela alegria, pelo pertencimento comunitário e por uma profunda relação de envolvimento com a natureza (Bispo dos Santos, 2023). Desde cedo, as crianças participam das atividades cotidianas, fazendo dessas experiências um lugar de força e refúgio diante dos desafios da vida. Ao aprender com os mais velhos e com o coletivo, seus corpos tornam-se lugares de inscrição de saberes ancestrais, ambientais e comunitários. Trata-se de uma pedagogia que não separa corpo, natureza e conhecimento, mas se constrói na confluência entre brincadeira, cuidado e afeto. Aprende-se porque se participa, se sente e se envolve. A infância quilombola narrada por Bispo revela uma concepção de criança distinta daquela produzida pela lógica eurocristã monoteísta. Sob uma leitura colonial, essas experiências poderiam ser interpretadas como privação ou falta de estrutura. No entanto, tal compreensão decorre de um pensamento hegemônico que universaliza modelos europeus de infância e desconsidera outras formas de educar, aprender e habitar o mundo.

O olhar para os saberes inscritos no corpo das infâncias quilombolas encontra interlocução nas reflexões da poeta e professora de Literatura da Universidade Federal de Minas Gerais, Leda Maria Martins (2021), em *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. A autora questiona concepções modernas de conhecimento que privilegiam o racionalismo e marginalizam o corpo como lugar de memória, transmissão e criação de saberes. Nessa perspectiva, aprender não se reduz à assimilação de conteúdos, mas acontece na experiência vivida, nos gestos, ritmos, escutas e presenças que constituem a vida coletiva.

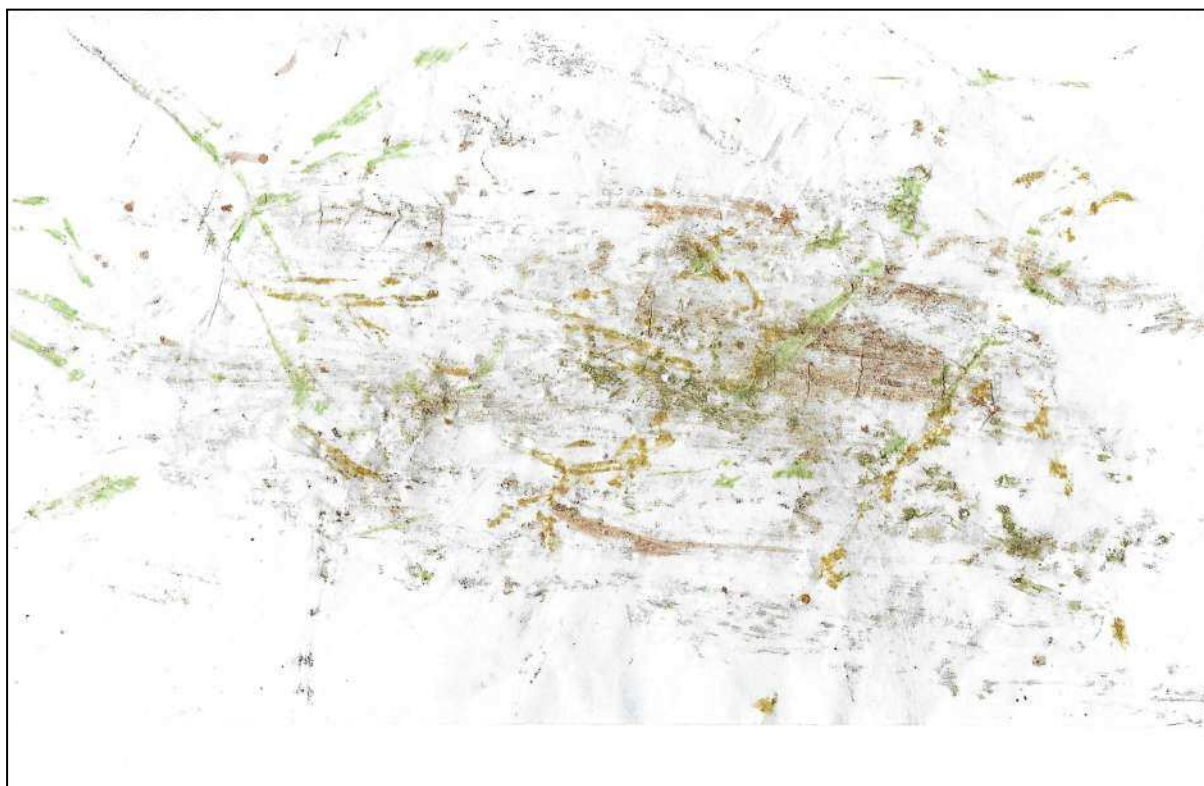
Para Martins (2021), essa experiência não se organiza segundo a linearidade temporal da modernidade ocidental, mas no que denomina tempo espiralar. Presente nas cosmologias africanas e afro-diaspóricas, esse tempo manifesta-se em rituais, festas, danças, cantos e

narrativas orais, onde o corpo atua como arquivo vivo capaz de atualizar e reinscrever memórias e conhecimentos ancestrais. Como possibilidade epistemológica, a autora propõe:

a ideia de que o tempo, em determinadas culturas, é local de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade (Martins, 2021, p. 22)

A crítica de Martins (2021) à centralidade da escrita como única forma legítima de conhecimento dialoga com as experiências dos povos africanos e afro-diaspóricos, cujos saberes foram historicamente transmitidos por meio da oralidade e das inscrições corporais. Como afirma a autora, grande parte desses conhecimentos foi preservada e compartilhada por vias outras que não a escritura, reafirmando o corpo como território de memória e aprendizagem.

Se o corpo pode ser compreendido como lugar de inscrição de saberes, também o desenho pode operar como registro das experiências vividas e dos encontros produzidos no território. Foi inspirado por essas reflexões, e por práticas compartilhadas pelo colega de pesquisa Rafael Cruz, que provoqueei as crianças: *“é possível desenhar sem lápis e caneta?”*. Os resultados apresento a seguir:



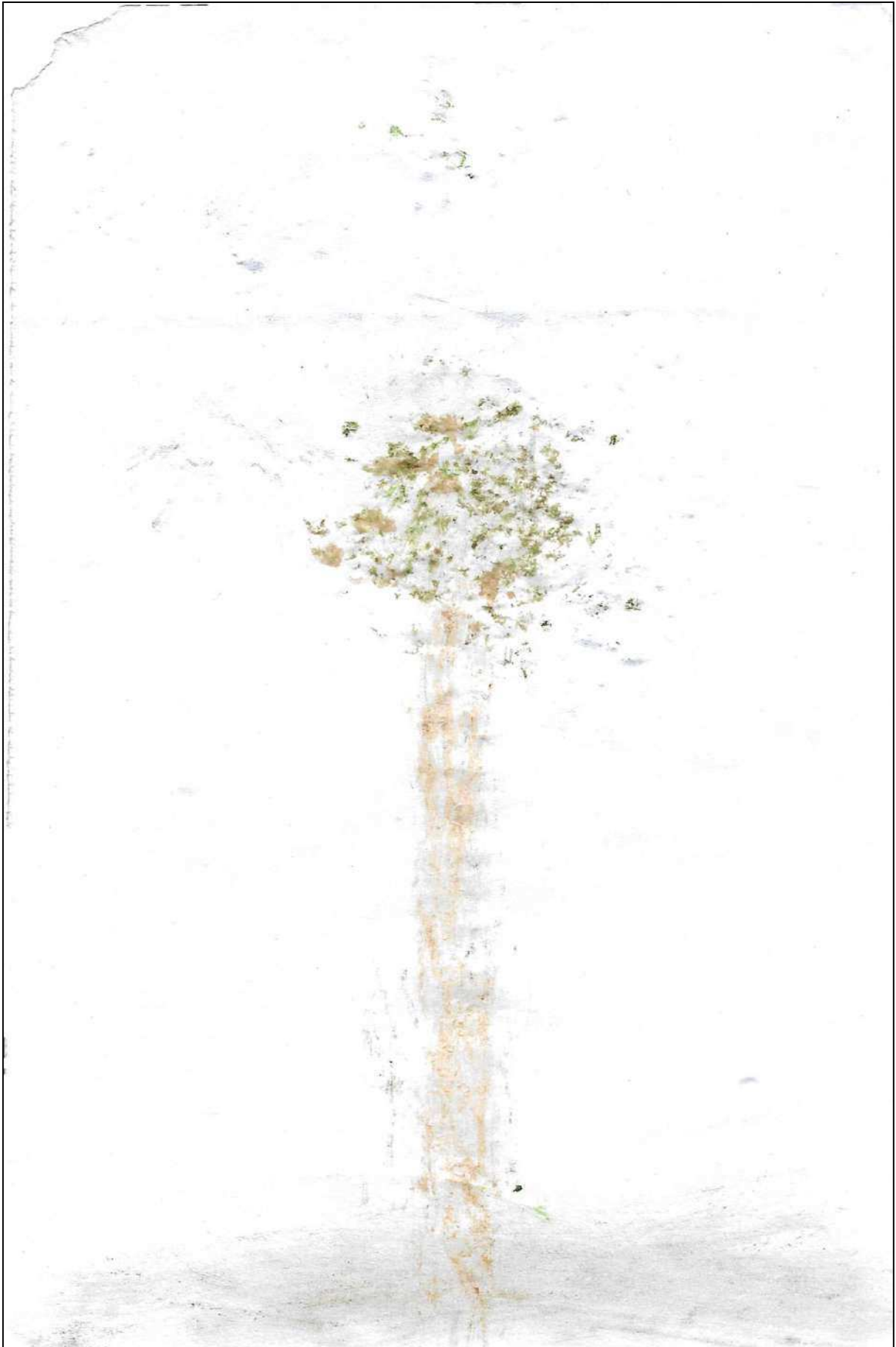


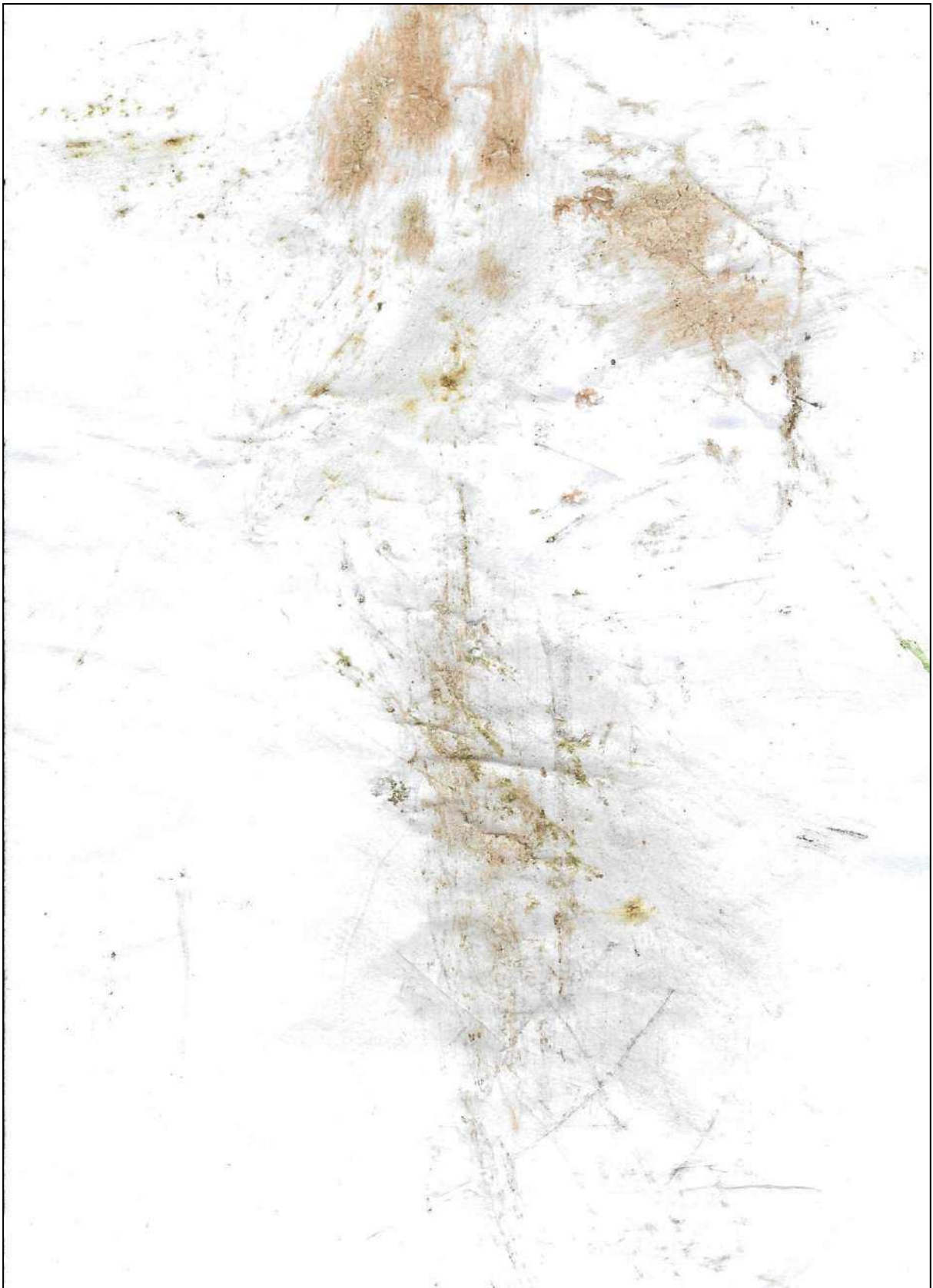


Imagem 19 - *Ecofluência na Floresta* - desenhos com elementos naturais. Fonte: produzido pelo pesquisador, 2025.













Ao recuperar os registros das crianças fico impressionado com sua dedicação em buscar formas de expressão junto à natureza. Para mim, os registros produzidos por elas deslocam a compreensão do desenho como representação e da arte como funcionalidade para

uma expressão sensível. Os troncos, as pedras, as folhas, a terra e os gravetos deixaram suas marcas no papel, participando ativamente da composição das imagens. As crianças nessa experiência não desenharam a natureza, mas fizeram *com* ela, envolvidas, juntas. Essas produções reforçam uma das aprendizagens centrais que levo desta pesquisa: o conhecimento não se constitui apenas pela observação passiva e pela explicação racional do mundo, mas também pela experiência sensível, pela imaginação e pelas relações que estabelecemos com os territórios que habitamos. Os desenhos tornam visíveis não apenas aquilo que as crianças viram na floresta, mas os modos como foram afetadas por ela e como passaram a compor com as múltiplas formas de vida presentes naquele espaço.

Foi na confluência desemparedada da partilha, reafirmando o estado *biofílico* das crianças em *envolvimento* com a natureza, que os caminhos desta pesquisa em Educação Ambiental foram tecidos. Encaminhando para o final deste bonito e também árduo processo de escrita da dissertação, partilho uma carta que escrevemos juntas, endereçada às outras crianças do CPII, que não participaram do projeto.

E aí, pessoal! Tudo jóia?

O parque do Martelo é muito legal. Tem várias trilhas e uma delas lá no topo tem um cipó pra gente balançar. No parque tem muitos bichos: aranhas, passarinhos, beija-flor, micos, abelhas, urubus, lagartixa, calangos e muito mais. Tem uma casa que é a sede do parque e lá tem muitos livros, ventilador, cadeiras, um mapa do parque, flores, e do lado de fora tem um parquinho muito legal. No parque tem um terreno agrícola que é um espaço para plantar e lá plantamos sementes de moringa. Perto de onde plantamos as sementes tem o espaço da casa das abelhas, um meliponário. A toca do urubu é uma trilha que tem um tronco caído de lado e que dá pra subir – foi divertido brincar lá. No parque também tem uma composteira, que é um lugar para fazer adubo.

Gostaríamos de contar para vocês uma atividade que gostamos bastante de fazer: fizemos uma trilha que andamos descalços e foi satisfatório apesar de doer os pés quando pisamos nas pedras, além de ter um buraco tapado por folhas. Na nossa última visita ao parque teve uma serenada – uma chuvinha fraca –, e nós fomos do mesmo jeito.

Aviso: não tem nenhum martelo no parque.

Tchau pessoal. Beijos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu do desejo de aproximar escola e território, crianças e natureza, educação e vida. Ao longo do percurso, a experiência construída junto às crianças no projeto *Ecofluência na Floresta* permitiu não apenas investigar práticas de Educação Ambiental, mas também experimentar outras formas de estar, aprender e partilhar o mundo. Mais do que produzir respostas definitivas, a pesquisa buscou abrir perguntas, criar encontros e acompanhar processos que emergiram da convivência entre crianças, educadores, floresta e os múltiplos seres que habitam o nosso entorno, sobretudo os seres que vivem no Parque do Martelo.

Ao acompanhar as andanças, brincadeiras, descobertas, silêncios, contemplações e invenções das crianças, tornou-se evidente a importância do tempo livre e da liberdade dos corpos como condição para que experiências significativas aconteçam. Em uma sociedade marcada pela aceleração, pelo excesso de estímulos e pela crescente institucionalização dos tempos da infância, a pesquisa permitiu observar que as crianças necessitam de tempo e do corpo em movimento para habitar os espaços, criar vínculos, investigar o mundo e produzir sentidos sobre aquilo que encontram. O encontro com a floresta evidenciou que muitas aprendizagens não acontecem pela transmissão direta de conteúdos, mas pela possibilidade de permanecer, observar, tocar, imaginar, brincar e se deixar afetar, para em seguida partilhar.

As experiências realizadas no Parque do Martelo reafirmaram a potência do brincar como linguagem fundamental da relação das crianças com o mundo. Foi por meio das brincadeiras que folhas se transformaram em personagens, pedras ganharam novos significados, árvores se converteram em guardiãs da floresta e pequenos seres despertaram curiosidade, cuidado e encantamento. O brincar revelou-se uma forma de conhecimento, uma prática de investigação e uma maneira própria das crianças produzirem relações com os territórios que habitam. Ao mesmo tempo, os afetos emergiram como elemento central dos processos educativos observados. Os vínculos estabelecidos com a mata, com os animais, com as plantas e entre as próprias crianças demonstraram que a construção de relações de pertencimento e cuidado passa necessariamente pela dimensão afetiva da experiência. Nesse sentido, uma das principais aprendizagens desta pesquisa foi a compreensão da partilha como um ato educativo profundamente descolonizador. Partilhar o tempo, o espaço, a escuta, os saberes, as dúvidas e os afetos constituiu uma prática que desloca as hierarquias tradicionalmente presentes nos processos educativos. A partilha permitiu reconhecer as

crianças como participantes ativas da pesquisa, produtoras de conhecimentos e interlocutoras legítimas na construção de sentidos sobre o mundo. A partilha revelou-se como uma postura ética e política comprometida com relações menos verticais e hierárquicas.

As vivências ao longo da pesquisa também reforçaram a relevância das contribuições decoloniais e das pedagogias afro-indígenas como importantes referências para a construção de horizontes educativos comprometidos com a vida. Os pensamentos de Nêgo Bispo, Ailton Krenak, Luiz Rufino e tantos outros autores e autoras mobilizados ao longo deste trabalho contribuíram para compreender que a separação entre seres humanos e natureza não é uma condição universal da existência, mas uma construção histórica associada ao projeto colonial-moderno. As cosmologias e os modos de vida dos povos indígenas e quilombolas oferecem importantes contribuições para o enfrentamento da crise contemporânea ao afirmarem relações de pertencimento, reciprocidade e responsabilidade com a Terra. Essas perspectivas não fornecem fórmulas ou soluções prontas, muito menos ações salvacionistas espiritualizadas para os desafios ambientais do presente. Entretanto, oferecem narrativas, princípios éticos e modos de existência que ajudam a compreender as origens do colapso climático e civilizatório que atravessamos, ao mesmo tempo em que inspiram formas mais sustentáveis de produzir a vida. Ao reconhecer a interdependência entre todos os seres, essas pedagogias ampliam o horizonte da Educação Ambiental e desafiam a centralidade do humano nos processos educativos.

Ao longo da pesquisa, compreender a dimensão do colapso ambiental e civilizatório deslocou minhas certezas e ampliou a percepção da gravidade do mundo que habitamos. Os estudos e pesquisas mostram o que temos percebido na pele: as mudanças climáticas deixaram de ser projeções futuras para se manifestarem de maneira concreta no cotidiano. Nesse cenário, educar crianças implica também enfrentar perguntas difíceis. Como cultivar esperança sem negar a gravidade da situação? Como falar sobre colapso sem produzir paralisia? Como fortalecer vínculos com a vida em um contexto marcado pela destruição sistemática dos territórios?

A Educação Ambiental, nesse sentido, encontra-se diante de desafios imensos. Não se trata apenas de ampliar conhecimentos sobre questões ambientais, mas de contribuir para a formação de sujeitos capazes de perceber-se como parte de uma comunidade mais ampla de vida. Trata-se de fortalecer sensibilidades, vínculos, responsabilidades e formas de participação que permitam imaginar outros futuros possíveis.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a realização desta pesquisa esteve atravessada pelas limitações impostas pelas condições concretas de produção do

conhecimento no Brasil contemporâneo. Desenvolvida sem financiamento específico, conciliando atividades profissionais, acadêmicas e de pesquisa, sua construção exigiu um esforço permanente de mobilização de recursos emocionais e financeiros. Compreendo que essas dificuldades não dizem respeito apenas a minha experiência individual e que se acentuam em situações mais críticas, mas refletem um cenário mais amplo de precarização da pesquisa, da educação pública e das políticas voltadas à ciência. As próprias condições que produzem a crise ambiental são, em grande medida, as mesmas que dificultam a construção de alternativas a ela. O modelo econômico orientado pela lógica da acumulação, do consumo ilimitado e da exploração dos territórios também impacta os sistemas educacionais, os espaços de pesquisa e as possibilidades de produção de conhecimento comprometido com a transformação social. Reconhecer essas limitações me faz situá-la dentro das contradições que caracterizam o tempo presente e valorizar os alcances desta investigação.

Apesar dos limites encontrados, a pesquisa reafirma a Educação Ambiental como um horizonte ético, político e pedagógico fundamental diante das condições de colapso ambiental e civilizatório que se anunciam. Aliada a outros campos de conhecimento em um circuito potente interdisciplinar, a Educação Ambiental se afirma como um campo de práticas e reflexões comprometido com a defesa da vida em sua diversidade. Uma Educação Ambiental que possa contribuir para fortalecer formas de existência mais cuidadosas, solidárias e ecológicas com o planeta.

Por fim, esta dissertação encerra um ciclo sem encerrar as ações que a mobilizaram. As experiências vividas no Parque do Martelo indicam a necessidade de ampliação de pesquisas que investiguem as relações entre infância, natureza, território e Educação Ambiental, especialmente em contextos urbanos. Da mesma forma, reforçam a importância de iniciativas desenvolvidas por escolas, universidades, movimentos sociais, coletivos, organizações comunitárias e educadores que, em diferentes territórios, insistem em criar possibilidades de encontro entre crianças e a natureza. Nesse sentido, desejo retornar ao Colégio Pedro II, a partir das colheitas que a pesquisa proporcionou, e apresentar a pesquisa às crianças, aos servidores(as) envolvidos e aos professores(as) que se interessarem. O intuito é seguir fazendo a roda e frutificar a pesquisa em movimentos de inspiração e partilha.

Diante dos imensos desafios da vida contemporânea, nenhuma pesquisa, instituição ou grupo conseguirá atuar sozinho. O enfrentamento da crise climática e civilizatória exige alianças, articulações e movimentos coletivos capazes de afirmar outros modos de viver e educar. É nessa direção que a pesquisa deseja caminhar, como uma pequena contribuição

entre tantas outras que seguem apostando na potência dos encontros, na força da partilha e no envolvimento incondicional com a vida. É disso que vou em busca.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ANDRADE, Daniel Fonseca de. **Conservacionista, pragmática, crítica, pós-crítica e decolonial: itinerários epistêmicos da educação ambiental pelas dimensões do pensamento**. Ciência & Educação, Bauru, v. 30, e24047, 2024.

ANDRADE, Daniel Fonseca de. **Decolonialidade, Biocentrismo e Educação Ambiental**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e133170, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236133170vs01>>. Acesso em 05 set. 2025.

ANDRADE, Júlia Flecher de. Por que não infanciar a educação ambiental? Por corpos que dancem, sintam, descubram, brinquem, imaginem com o mundo. **ClimaCom – Desvios do “ambiental”** [online], Campinas, ano 11, n. 27., dez. 2024. Available from: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/por-que-nao-infanciar/>

ALVES, Rubem. **A Educação dos Sentidos**. Editora: Verus Editora, 2005.

ARTAXO, Paulo. Roda Viva | Paulo Artaxo | 01/06/2026. **Entrevista concedida ao programa Roda Viva**. [S. l.]: TV Cultura, 1 jun. 2026. 1 vídeo (1h22min25s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HkKhpENdQYk>. Acesso em: 5 jun. 2026.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 3).

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisaintervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BISPO DOS SANTOS, A. Somos da terra. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, ago. 2018.

BISPO DOS SANTOS, A. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: AYÔ, 2019.

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

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. Aprender a saber, partilhar o saber: algumas ideias como um chão pronto para semear propostas de uma educação ambiental. In: VASCONCELOS, Joana Salém; MENDES, Máira Tavares; MUSSI, Daniela (Org.). **Paulo Freire e a educação popular**: esperar em tempos de barbárie. São Paulo: Elefante, 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em

<<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/969/1/DECRETO%20N%20%ba%208.752%2c%20DE%209%20DE%20MAIO%20DE%202016.pdf>>

Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/centso-escolar>>. Acesso em: 19 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRUM, Eliane; RODRÍGUEZ-GARAVITO, César. **Por um mundo mais-que-humano**. SUMAÚMA, Altamira; Nova York, 13 nov. 2023. Disponível em: <<https://sumauma.com/por-um-mundo-mais-que-humano/>>. Acesso em: 1 set. 2025.

CABRAL, Ricardo. **Arte de segurar o céu: cenas com lixo e manguezal no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2024. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

CARVALHO, I. C. M.; MUHLE, R. P. Educação Ambiental: o problema das classificações e o cansaço das árvores. In: OLIVEIRA, M. M. D. de; MENDES, M.; HANSEL, C. M.; DAMIANI, S. (org.). **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade**. Caxias do Sul: EDUCS, 2017. Dados eletrônicos. p. 169-182. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/cidadania-meio-ambiente-e-sustentabilidade/>.

CAVALIERI, L., MELLO, T. F. O., e TIRIBA, L. V. (2022). Notas de uma metodologia contracolonial teórico-brincante: Encontros de educadores a “qual” distância? *Revista da Faebba: Educação e Contemporaneidade*, 31(66), 173-190. <https://doi.org/10.21879/faebba2358-0194.2022.v31.n66.p173-190>.

CRUZ, V. C. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DESCOLA, P. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016.

ESBELL, J. et. al. **Moquém Surarî: arte indígena contemporânea**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021.

FABIÃO, E.; ALCURE, A. S. arte agora: partilhas de matérias. In: **Revista Concinnitas**. Rio de Janeiro: IART/UERJ, v.21, n.37, jan. 2020. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/48385>>. Acesso em 06 set. 2025.

FABIÃO, E.; ALCURE, A. S. **mãos e patas e folhas e asas e barbatanas e**. Rio de Janeiro: Fada Inflada, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GITAKA. Infâncias da Terra: afluentes de uma pedagogia nativa, 2024. Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 44/2024 - UNIVERSAL.

GARCÍA CARDONA, Milagros; CORDEIRO, Rosineide Meira; BRASILINO, Jullyane. Observação no cotidiano: um modo de fazer pesquisa em psicologia social. In: SPINK, Mary Jane Paris et al. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 123-148.

HANSEN, Karla. Parque do Martelo. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 19 set. 2006. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/6/34/parque-do-martelo>. Acesso em: 27 maio 2026.

HARAWAY, D. **O manifesto das espécies companheiras**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HORTÉLIO, L. **Ocupação Lydia Hortélio**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rXBjuD3Qtbc&list=PLaV4cVMp_odzx12k8T6Xnzs-d-snhVuSjT>. Acesso em 26 nov. 2023.

INGOLD, Tim. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In: STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (orgs.). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. p. 15-29.

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

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Organização e pesquisa de Rita Carelli.

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

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Revista Ambiente e sociedade, São Paulo. 2014.

LEPECKI, André. 9 variações sobre coisas e performance. In: **Urdimento**, Florianópolis, n. 19, p. 95-101, nov. 2012.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

MARTINS, Daniel Ganzarolli. Um ambiente chamado escola: narrativas atravessadas por afetos e encontros. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

MARTINS, Daniel Ganzarolli. AJOGUEROGUATA TEKOPORÃ RE: Ensino de ciências e alianças afetivas junto às escolas municipais MBYA Guarani em Maricá (RJ). 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

MARTINS, Mariana Moraes de Miranda Montenegro; STORTTI, Marcelo Aranda; SANCHEZ, Celso; RUFINO, Luiz. As Reflexões Afro-pindorâmicas como perspectiva para a descolonização da Educação Ambiental. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 10, p. 1–18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47401/revisea.v10.19738>.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Tempo, tempo, tempo**. Disponível em: <<https://historiasindigenas.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/3-daniel-munduruku.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

MURRAY, Roseana; HETZEL, Bia. **A teia das águas**. Ilustrações de Daniel Gnattali. Rio de Janeiro: Instituto Coral Vivo, 2021.

OGÊDA, Adrienne; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

PACHECO, Lillian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. In: PACHECO, Lillian; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sérgio (org.). **Diversitas: Dossiê pedagogia Griô**. São Paulo: FFLCH/USP, ano 2, n. 3, 2014-2015. p. 22-99. Disponível em: <<https://pedagogiagriorede.org.br/files/2021/01/PACHECO-L%3%ADLillian.-Pedagogia-Gri%3%B4-educa%C3%A7%C3%A3o-tradi%C3%A7%C3%A3o-oral-e-pol%C3%ADtica-da-diversidade.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2025.

PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇA DO CLIMA. **Mudança do Clima 2023: Relatório Síntese**. Contribuição dos Grupos de Trabalho I, II e III para o Sexto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima. Equipe Principal de Redação: H. Lee; J. Romero (eds.). Genebra: IPCC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do-ipcc/arquivos/pdf/IPCC_Longer_Report_2023_Portugues.pdf. Acesso em: 14 mai. 2026.

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

PEREIRA, A.R.F. **Sentidos de comunidade, saberes da natureza e resistências socioculturais do Morro da Formiga**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos de chão: A natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

PIORSKI, G. **Diálogos do Brincar #2: 'Criança e Natureza'**. São Paulo: Território do Brincar, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L4u8pnqMkQQ>>. Acesso em 26 nov. 2023.

PROFICE, Christiana. **Crianças e Natureza: reconectar é preciso**. 1 ed. São Paulo: Pandorga, 2016.

QEDU. **CPH – Campus Humaitá I: matrículas e infraestrutura**. São Paulo: QEDU, 2025. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/33063540-cph-campus-humaita-i/censo-escolar>>. Acesso em: 19 mai. 2026.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad-razionalidad**. In: BONILLO, Heraclio (comp.). Los conquistados. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449.

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder y Clasificación Social**. Journal of world-systems research, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <<https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/download/228/240/313>> Acesso em: 25 ago. 2025

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. pp. 116-142

ROCHA, D. M. **Educação ambiental decolonial: perspectiva para construção decolonial em território paradigmático de hegemonia colonial**. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

RUFINO, Luiz. **Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: do saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas**. Revista Antropolítica, nº 40, Niterói, p.54-80, 2016.

RUFINO, L.; SIMAS, L. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

Rufino, L. R., Renaud Camargo, D. ., & Sánchez, C. . (2020). Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial. **Revista Sergipana De Educação Ambiental**, 7(Especial), 1–11. <https://doi.org/10.47401/revisea.v7iEspecial.14520>

RUFINO, L. **Vence-demanda:** Educação e Descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, L. **Ponta-cabeça:** Educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et al. (org.). **Território, Territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFF – AGB, 2002. p. 7-13.

SILVA, Julio Vitor Costa. **Sociedades de água do Morro da Formiga: subsídios para educação ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca,** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, C. A.; FIGUEIREDO, T. F.; BOZELLI, R. L.; FREIRE, L. M. **Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: la experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales.** Pensamiento Educativo, Santiago de Chile, v. 57, n. 2, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.1>.

SILVA, Igor Basilio; ZAÚ, André Scarambone; AGOSTINI, Camilla. Caracterização de trilhas e proposta de zoneamento do Parque do Martelo, Rio de Janeiro, RJ. **Ecoturismo & Conservação.** Unirio. v. 1, n. 1, 2020.

SILVA, Ana Lúcia R. **Práticas Educativas em Liberdade: Narrativas e Brincanças com crianças-naturezas.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

SOUZA, Dafne Rozencwaig de Faria e. **Crianças-Cosmos: uma pesquisa com crianças do campo em seus terreiros.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). **Cultura, percepção e ambiente:** diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil.** 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62303/62303.PDF>>.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018. 308 p. ISBN 978-85-7753-339-8.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Desemparedar infâncias: contracolônialidades para reencontrar a vida. **O Social em Questão**, ano XXVI, n. 56, p. 89-112, maio/ago. 2023. DOI: 10.17771/PUCRio.OSQ.62303.

TIRIBA, Lea Vargas; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; SCHAEFER, Katia Almeida Bizzo. **Na contramão da BNCC:** do emparedamento colonizador ao livre

brincar. *Educar em Revista*, [S. l.], v. 39, p. e86018, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/86018>. Acesso em: 13 nov. 2024.

TIRIBA, Lea; GUIMARÃES, Mauro. **Infâncias, cuidado, liberdade, pertencimento:** inspirações indígenas para uma pedagogia nativa. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 40, n. 2, p. 230–249, ago. 2023. DOI: 10.14295/remea.v40i2.15538. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/15538>> Acesso em: 05 set. 2025.

TOWNSEND, Colin R. ; BEGON, Michael; HARPER, John L. **Fundamentos em ecologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010. viii, 576 p.

TUPINAMBÁ, Moara. Talvez o problema nunca tenha sido a forma como os povos indígenas vivem [post]. **Instagram**, 2 jun. 2026. Disponível em: Instagram - @moaratupinamba. Acesso em: 3 jun. 2026.

ZERBINI, Luiz. **Rasura: Luiz Zerbini**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.