

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA

DO LIXO À LIÇÃO: UMA CAMINHADA POR SABERES ECOLÓGICOS EM MINHA  
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

UBERLÂNDIA

2025

MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA

DO LIXO À LIÇÃO: UMA CAMINHADA POR SABERES ECOLÓGICOS EM MINHA  
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos, curso de Doutorado em  
Estudos Linguísticos da Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito parcial para obtenção do  
título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares  
Souza

UBERLÂNDIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

A447d  
2025 Almeida, Mara Rúbia Pinto de, 1979-  
Do lixo à lição [recurso eletrônico] : uma caminhada por saberes ecológicos em minha formação e prática docente / Mara Rúbia Pinto de Almeida. - 2025.

Orientadora: Valeska Virgínia Soares Souza.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5070>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Souza, Valeska Virgínia Soares, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

---

André Carlos Francisco  
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - [www.ileel.ufu.br/ppgel](http://www.ileel.ufu.br/ppgel) - [secppgel@ileel.ufu.br](mailto:secppgel@ileel.ufu.br)



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

|                                    |   |                 |       |                       |       |
|------------------------------------|---|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em:      | Estudos Linguísticos  |                 |       |                       |       |
| Defesa de:                         | Tese - PPGEL  |                 |       |                       |       |
| Data:                              | Quatorze de novembro de dois mil e vinte e cinco  | Hora de início: | 08:30 | Hora de encerramento: | 11:30 |
| Matrícula do Discente:             | 12213ELIO15   |                 |       |                       |       |
| Nome do Discente:                  | Mara Rúbia Pinto de Almeida   |                 |       |                       |       |
| Título do Trabalho:                | Do lixo à lição: uma caminhada narrativa por saberes ecológicos na formação e prática docentes                                |                 |       |                       |       |
| Área de concentração:              | Estudos em linguística e linguística aplicada   |                 |       |                       |       |
| Linha de pesquisa:                 | Linguagem, ensino e sociedade   |                 |       |                       |       |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Narrativas de experiências de internacionalização: cartografando caminhos linguisticamente solidários para a cidadania global |                 |       |                       |       |

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Valeska Virgínia Soares Souza - UFU, orientadora da candidata; Dilma Maria de Mello - UFU; William Mineo Tagata - UFU; Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome - UFJF; Viviane Cabral Bengezen - UFCat.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Valeska Virgínia Soares, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/11/2025, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/11/2025, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/11/2025, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, Usuário Externo**, em 16/11/2025, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Cabral Bengezen, Usuário Externo**, em 17/11/2025, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6860466** e o código CRC **48A461F0**.

À criança que fui, cuja curiosidade e olhos cheios de esperança plantaram as sementes do que sou hoje, e ao meu pequeno Enzo, que é minha força, minha alegria e a prova de que maternidade e pesquisa, apesar dos desafios, podem andar lado a lado.

## AGRADECIMENTOS

O processo de doutoramento foi muito mais do que uma etapa acadêmica: foi um mergulho profundo em mim mesma, uma travessia marcada por coragem, resiliência e resistência. Testei meus limites, enfrentei dias difíceis, dúvidas e cansaços, mas também descobri que não caminhei sozinha.

Este texto foi escrito com o propósito de expressar minha gratidão a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho ao longo desta caminhada. Cada encontro, gesto, palavra e presença contribuiu, de alguma forma, para que eu chegasse até aqui. Mais do que agradecer às pessoas, este registro também reconhece os espaços e dimensões do universo que se fizeram presentes neste percurso, caminhos abertos, conexões inesperadas, forças visíveis e invisíveis que me sustentaram e orientaram. É um reconhecimento de que nenhuma trajetória é solitária: ela se tece na relação com o outro, com o mundo e com tudo o que nos atravessa.

Antes mesmo do resultado ser divulgado, **Márcia Lopes** (*in memoriam*) já tinha certeza de que meu nome estaria na lista. Ela acreditava em mim nos momentos em que eu duvidava da minha própria capacidade, me lembrava de que eu merecia aquela conquista, que celebrar era essencial e que o sucesso já se anunciava, construído com coragem. Mesmo ausente fisicamente, o brilho da sua amizade jamais se apagará.

Logo após a divulgação do resultado do processo seletivo, tomei uma decisão significativa: encerrar um relacionamento de alguns anos. A partir desse momento, assumi a maternidade solo do meu pequeno Enzo, com apenas 2 anos e 4 meses. Ao longo dessa caminhada, enfrentei desafios imensos, muitos deles, em determinados momentos, pareciam simplesmente impossíveis de superar.

Iniciar as atividades acadêmicas e cumprir os créditos exigidos não foi uma tarefa simples. Precisei justificar ausências, atrasei algumas entregas e, em certos momentos, realizei atividades sem alcançar o nível de excelência que desejava. Conciliar os cuidados com o Enzo, as responsabilidades da casa, o trabalho e a pesquisa foram profundamente desafiadores. Ainda assim, consegui seguir adiante graças à presença constante, à escuta atenta e ao apoio amoroso de **Maria Antônia**, que esteve ao meu lado em cada etapa desse percurso.

Duas mulheres foram fundamentais na travessia dos meus dias. **Dona Salete**, que se tornou como uma segunda mãe, sempre demonstrou um cuidado generoso e constante, preocupando-se comigo e com o Enzo com uma ternura que aquecia o coração. Suas mensagens

matinais traziam conforto, e suas marmitinhas, muitas vezes insistentes, garantiam refeições que se estendiam pelos próximos três dias. E minha amiga-irmã, **Lorraine Mendes**, confidente das minhas dores e alegrias, que ouviu meus lamentos com paciência, celebrou minhas conquistas com entusiasmo e jamais deixou de me lembrar, com firmeza e carinho: “*vai dar tudo certo*”.

Em determinado momento dessa trajetória, o caminho tornou-se quase insuportável. A sobrecarga, o cansaço e as incertezas me colocaram à beira de desistir. Foi então que a presença acolhedora do **Dr. Wesley Assis** fez toda a diferença. Não se tratou apenas da orientação medicamentosa, que aliviou o peso daqueles dias, mas, sobretudo, da escuta atenta e sensível que ele me ofereceu. Suas palavras, sua serenidade e seu incentivo foram fundamentais para que eu reencontrasse o fôlego necessário para seguir em frente, mesmo quando tudo parecia desmoronar.

E foi justamente nesse momento, quando tudo parecia desabar e o peso de ser mãe e pesquisadora se tornava quase insuportável, que uma inquietação surgiu: será que outras mães também enfrentavam o mesmo dilema de conciliar a vida acadêmica com a maternidade? A partir desse questionamento, atravessado pelo cansaço e pela solidão, nasceu o desejo de encontrar e reunir essas mulheres. Assim surgiu o **Materniência**: um espaço de encontro e acolhimento entre mães que habitam o ambiente acadêmico e que, como eu, sentem na pele a invisibilidade da maternidade nesse contexto. Foi por meio dessa experiência que compreendi que não estava sozinha e que minha história poderia, de alguma forma, inspirar outras mães que ainda estavam por vir.

Entre as colegas que ingressaram comigo no doutorado, foi com **Maria do Livramento** que construí uma parceria especial. Companheira de pesquisa, com ela compartilhei não apenas reflexões e dúvidas, mas também dificuldades, risos nervosos e algumas ousadias intelectuais. Em muitos momentos em que me sentia sobrecarregada e só, ela sem saber de nada, dizia: “*Você é uma inspiração para mim.*” Essas palavras inesperadas me fizeram compreender que, mesmo nas minhas fragilidades, eu podia inspirar alguém. A confiança dela foi um impulso silencioso que me ajudou a recomeçar inúmeras vezes.

Vivendo os altos e baixos do meu percurso acadêmico e pessoal, encontrei em **Maria Simone** um apoio inestimável. Mais do que uma amiga, ela se tornou um verdadeiro porto seguro nos dias difíceis, sendo presença decisiva em muitos momentos da minha trajetória. Entre os desafios da pesquisa, do trabalho e da vida pessoal, foi com ela que desabafei lamentos, incertezas e medos. Sempre estive ao meu lado com escuta atenta, palavras acolhedoras e



orientações firmes. Sua sensibilidade, aliada à coragem e à determinação, foi um alento que me sustentou e fortaleceu ao longo do caminho. Sua presença, no entanto, foi muito além dos laços de amizade. Ela foi a gestora que, com firmeza e convicção, defendeu meu direito ao afastamento integral, possibilitando que eu me dedicasse inteiramente à pesquisa nos dois últimos anos da formação. Foi a voz que me representou e lutou por mim nos espaços burocráticos da Faculdade de Educação. Esse gesto ultrapassou o âmbito administrativo: foi um ato profundo de reconhecimento do meu esforço e da minha resistência. Com sabedoria e empatia, costumava dizer: *“Vai passar. Se empenhe, trabalhe, pois você colherá os frutos.”* Essas palavras tornaram-se um verdadeiro mantra, que me sustentou nas madrugadas silenciosas, nos momentos de cansaço e nas crises de dúvida. E, mesmo diante dos desafios, ela nunca se calou, permaneceu presente, me apoiando e incentivando com a mesma força e generosidade de sempre.

Em meio às inúmeras situações do cotidiano, há quase um ano passei a contar com uma valiosa rede de apoio na cidade. Não sei o que teria sido de mim sem a presença firme e generosa do meu irmão, **Pedro Henrique Pessoa**, nesta reta final. Ele foi meu maior amparo após a cirurgia que precisei realizar e durante a última internação do Enzo, além de não medir esforços para me auxiliar nos longos dias em que estive sem carro, depois que o meu foi considerado perda total.

Mencionar tantas pessoas nesta tese vai além de um gesto de afeto: é também uma consequência natural da minha trajetória no **Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL**. Foi nesse espaço coletivo, intenso e desafiador que ampliei minha capacidade de questionar o mundo e de confrontar minhas próprias certezas. Nele, aprendi a ouvir com atenção, a argumentar com rigor, a lidar com frustrações e a celebrar conquistas. Mais do que uma sólida formação teórica e metodológica, o PPGEL me proporcionou o desenvolvimento da autonomia intelectual, o fortalecimento de minha rede de contatos acadêmicos e profissionais, e valiosas oportunidades de escrita e participação em eventos.

Entre esses eventos, destaco o **Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada - SEPELLA**) onde tive a oportunidade de receber contribuições ricas e cuidadosas de debatedores que analisaram meu trabalho com respeito e atenção. Cada momento constituiu um verdadeiro convite à reflexão sobre questões sociais e políticas, fortalecendo a troca de saberes e a construção coletiva que marcaram profundamente meu percurso acadêmico.

Nas normas e diretrizes do PPGEL e ao longo das etapas do meu percurso, pude contar com uma banca extremamente comprometida. Tanto na qualificação do projeto de Tese quanto

na qualificação da Tese, **Dilma Maria de Mello, Viviane Cabral Bengezen, Alexandre Cadilhe e William Mineo Tagata** aceitaram compor a banca, lendo atentamente meu trabalho e oferecendo observações e sugestões valiosas. Reconheço esses gestos como uma clara demonstração do compromisso de cada um com a formação crítica e ética no campo científico.

Ainda neste percurso acadêmico, participar do **Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - GPNEP** foi uma das experiências mais enriquecedoras. Os encontros semanais, nos quais eu compartilhava minhas narrativas em voz alta e era escutada com atenção, respeito e generosidade, tornaram-se momentos de aprendizado profundo. A cada reunião, surgiam descobertas, ora relacionadas ao tema da minha pesquisa, ora a respeito de mim mesma. Houve dias em que chorei, atravessada por questões que me tocavam profundamente; em outros, permaneci em silêncio, absorvendo tudo o que podia. Na maior parte do tempo, saía com mais perguntas do que respostas. Com o tempo, percebi que é justamente essa inquietação constante, esse desejo de compreender o que ainda não se revela por completo, que move a pesquisa. O grupo foi, para mim, um espaço de escuta, acolhimento e de provocação.

Essa trajetória me trouxe profundo crescimento, e como cresci ao longo desses anos sendo orientada pela professora **Valeska Virgínia Soares Souza!** Me lembro do dia em que recebi seu primeiro e-mail, da nossa primeira reunião, e jamais esquecerei o momento em que, com cautela, contei que era mãe de uma criança de apenas dois anos e que, por isso, talvez não conseguisse me dedicar como desejava. Enquanto eu temia ouvir uma reprovação ou perceber algum sinal de desconfiança, ela acalmou meu coração, dizendo que o Enzo nunca seria um impedimento.

No âmbito da orientação, Valeska sempre acreditou na minha proposta, mesmo quando eu mesma não via sentido algum. Nos momentos de maior conflito de ideias e escrita, quando eu duvidava da pesquisa, ela repetia, com firmeza e carinho: *“isso é tese”*. Foram essas palavras que tantas vezes me devolveram ao caminho, ajudando-me a transformar dúvidas em reflexão e angústias em construção. Ter sido orientada por ela foi, sem dúvida, uma experiência de crescimento humano, intelectual e afetivo. Sua presença generosa me ensinou que orientar é, acima de tudo, acreditar, apoiar e cultivar a confiança, especialmente quando quem escreve se sente perdido.

De fato, eu não estaria aqui, agradecendo, se não tivesse recebido a oportunidade de nascer e de contar a minha história. Sou profundamente grata ao meu pai, **Júlio César dos Santos (*in memoriam*)**, e à minha mãe, **Cleusa Pinto de Almeida**. Reconheço que cada passo

que trilhei até este momento só foi possível porque, um dia, ela disse “sim” à minha existência. Trago comigo a certeza de que esse aceite me permitiu viver, aprender, lutar, cair e levantar, até chegar aqui. Este é também um agradecimento à sua coragem.

Quando fecho os olhos, lembro da minha infância, das inúmeras dificuldades que enfrentamos, dos dias em que parecia impossível seguir adiante, mas também dos instantes de esperança que nos mantiveram de pé. Hoje, ao olhar para trás, vejo que cada desafio foi, ao mesmo tempo, um obstáculo e um degrau rumo a estas conquistas.

Nesse movimento de dizer “sim” à vida, também disse “sim” ao acolher **Enzo Gomes de Almeida** em meu ventre, sendo o portal de sua chegada ao mundo. Quero expressar minha profunda gratidão por sua presença constante, por suportar meu estresse, minhas angústias e as incertezas do cotidiano. Ele foi o freio de mão que me lembrava da importância de pausar, respirar e viver o presente.

Houve pelo menos três pausas significativas, marcadas por hospitalizações, em que deixei tudo em segundo plano para estar inteiramente como mãe, ao seu lado, acompanhando cada instante. Entre tantas demandas, conciliar maternidade e pesquisa não foi fácil, mas se hoje posso estar aqui agradecendo, é porque sobrevivemos, ou melhor, porque crescemos e seguimos juntas nessa trajetória.

Dito tudo isso, acredito ter sido criada como um espírito imperfeito, com a oportunidade de renascer mais de uma vez. Essa compreensão me permite enxergar a vida como um caminho de crescimento contínuo, em que cada experiência, cada desafio e cada conquista têm o propósito de me aproximar daquilo que ainda posso me tornar.

Creio em um **Deus** justo e bom, criador de todas as coisas, cuja sabedoria sustenta o universo e cuida de cada ser. Sou profundamente grata também pela presença de uma espiritualidade amiga. Houve momentos de desespero em que clamei por socorro e, em todos eles, fui amparada, fortalecida e encorajada. Mesmo sem ouvir uma palavra, a voz do universo me inspirou a seguir em frente com coragem e esperança.

Por tudo isso, e por tudo o que sou e vivi, muito obrigada!

P.S.: Agradeço a mim mesma por não desistir, mesmo quando dúvidas e cansaço pareciam maiores que o sonho. Por seguir lendo e escrevendo, mesmo quando a vida tentava me calar. Por aceitar os tropeços, acolher os silêncios e recomeçar

quantas vezes fosse necessário. Por acreditar que este trabalho poderia ser também um gesto de resistência. Sou profundamente grata por ter permanecido.

## RESUMO

Este texto é resultado de uma caminhada narrativa e apresenta o processo de construção do meu conhecimento ao longo do meu doutorado. Busquei compreender, por meio de uma abordagem narrativa, como as experiências com o reaproveitamento de lixo e a conscientização ambiental na formação docente se constituíram a partir de um projeto de extensão, analisando suas contribuições para a reflexão sobre sustentabilidade, investigando aprendizagens e percepções envolvidas, e refletindo sobre a articulação entre extensão, ensino e pesquisa no fortalecimento da prática pedagógica ambiental. A minha pesquisa foi desenvolvida a partir de ações realizadas durante e após o projeto de extensão universitária “*Era uma vez um lixo: oficinas com material reaproveitável*”, realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que constituiu meu campo de investigação. De natureza qualitativa (Ely, Vinz, Anzul e Downing, 2005), o estudo se fundamenta na Teoria da Experiência (Dewey, 1976), com percurso teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), assumindo uma configuração autobiográfica em que as experiências vividas se tornaram material de investigação e compreensão. Essa trajetória pessoal, inserida em um movimento mais amplo de construção de sentidos e saberes na linguagem, me conduziu à compreensão do tema lixo e o consumo, assim como à análise das desigualdades socioambientais. Meu percurso possibilitou reconhecer que a questão do lixo está profundamente entrelaçada à problemáticas raciais, estruturais e à invisibilidade de grupos racializados (Ferdinand, 2022), de grupos marginalizados (Acosta, 2016) e de povos originários (Krenak, 2020). Ao analisar sobre as incoerências presentes em minha própria prática, compreendi que a formação docente (Morin, 2000; Freire, 1987, 1996), exige uma postura reflexiva contínua. Esse movimento me levou a perceber que as questões ambientais e os problemas globais refletem a força do capitalismo como também as contradições da proposta de desenvolvimento sustentável como meta global. A tese me permitiu reconhecer e valorizar os saberes ecológicos como uma forma de conhecimento prático, relacional e ético, que se manifesta na escuta sensível, no cuidado com o que é considerado descartável e na busca por práticas sustentáveis, em resistência à lógica dominante da descartabilidade e do consumo.

Palavras-Chave: Reaproveitamento de lixo; formação docente; saberes ecológicos.

## ABSTRACT

This text is the result of a narrative journey and presents the process of constructing my knowledge throughout my doctoral studies. I sought to understand, through a narrative approach, how experiences with waste recycling and environmental awareness in teacher education were shaped by an extension project, analyzing their contributions to reflection on sustainability, investigating the learning and perceptions involved, and reflecting on the connection between community outreach, teaching, and research in strengthening environmental pedagogical practice. The research developed from actions carried out during and after the university community outreach project. "Once upon a time there was trash: workshops with reusable material," conducted at the Federal University of Uberlândia (UFU), which constituted my field of research. Qualitative in nature (Ely, Vinz, Anzul, & Downing, 2005), the study is grounded in Experience Theory (Dewey, 1976), with a theoretical and methodological approach of Narrative Inquiry (Clandinin; Connelly, 2011), assuming an autobiographical configuration in which lived experiences became material for investigation and understanding. This personal trajectory, embedded in a broader movement of constructing meaning and knowledge in language, led me to understand the theme of waste and consumption, as well as to analyze socio-environmental inequalities. This journey allowed me to recognize that the issue of waste is deeply intertwined with racial and structural problems and the invisibility of racialized groups (Ferdinand, 2022), marginalized groups (Acosta, 2016), and indigenous peoples (Krenak, 2020). By analyzing the inconsistencies present in my own practice, I understood that teacher education (Morin, 2000; Freire, 1987, 1996) requires a continuous reflective stance. This movement led me to realize that environmental issues and global problems reflect the strength of capitalism as well as the contradictions of proposed sustainable development as a global goal. The thesis allowed me to recognize and value ecological knowledge as a form of practical, relational, and ethical knowledge, manifested in sensitive listening, in the care with what is considered disposable, and in the pursuit of sustainable practices, in resistance to the dominant logic of disposability and consumption.

Keywords: Waste reuse; Teacher training; ecological knowledge.

## **LISTA DE FIGURAS**

Imagem 1 - Construção da asinha de leite

Imagem 2 - A produção de ateriais

Imagem 3 - Sete dias e o meu lixo

Imagem 4 - Divulgação do Projeto

Imagem 5 - O primeiro encontro

Imagem 6 - Confeccção do dia

Imagem 7 - Registros do segundo encontro

Imagem 8 - Registros do segundo encontro

Imagem 9 - Três outras produções em casa

Imagem 10 - Últimas produções

Imagem 11 - Proposta temática do encontro seis

Imagem 12 - Divulgação da roda de conversa

Imagem 13 - Oficina com Lua

Imagem 14 - O lixo nos aterros em o Lixo Extraordinário

Imagem 15 - O aterro sanitário de Uberlândia

Imagem: 16 - Compostagem doméstica em baldes

Imagem 17 - Obra de Vick Muniz

Imagem 18 - Três marcos principais da questão ambiental no mundo

Imagem 19 - Atividades na Escola do meu filho

Imagem 20 - Marcos relacionados à educação ambiental

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMMAD - Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

COP30 - Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima

ECO-92 - Conferência sobre o meio ambiente e desenvolvimento

EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável

GPNEP - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

ILEEL - Instituto de Letras e Linguística

MDF - *Medium Density Fiberboard*/chapa de fibra de madeira de média densidade

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PET - Polietileno Tereftalato

PET - Programa de Educação Tutorial

PGRS - Planos de Gerenciamento de Resíduos Sólidos EAC - Educação Ambiental Crítica

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNRS - Política Nacional de Resíduos Sólidos

QR Code - Código de Resposta Rápida EA - Educação Ambiental

SIC Letras - Salão de Iniciação Científica dos Cursos de Letras

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura



## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| PARA INÍCIO DE CONVERSA .....  | 14  |
| MEUS OBJETIVOS.....  | 22  |
| TRÊS RAZÕES PARA A MINHA INVESTIGAÇÃO .....  | 24  |
| ROTEIRO DE UMA CAMINHADA NARRATIVA .....   | 28  |
| 1. TRILHANDO CAMINHOS: ME CONSTITUINDO UMA PESQUISADORA NARRATIVA .....  | 31  |
| 2. O PROJETO DE EXTENSÃO SOBRE O LIXO E A MINHA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO .....                               | 51  |
| 3. VIVENDO EXPERIÊNCIAS COM E SOBRE O LIXO .....   | 72  |
| MEIO AMBIENTE EM PAUTA.....  | 91  |
| MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO.....  | 106 |
| CAMINHOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....   | 118 |
| 4. CONSTRUÇÃO DO MEU CONHECIMENTO PRÁTICO PESSOAL E PROFISSIONAL ...   | 125 |
| FORMAR HÁBITO, MUDAR COMPORTAMENTOS .....  | 139 |
| NÃO AVANÇAR JÁ É RUIM, RETROCEDER É PIOR.....  | 141 |
| O SENTIDO DE “TUDO ISSO”: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE .....                                  | 143 |
| O ENTRELAÇAMENTOS DOS SABERES ECOLÓGICOS COM AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS .....                                     | 144 |
| CONCLUIR NÃO É ENCERRAR .....  | 151 |
| CONTRIBUIÇÕES .....  | 152 |
| TENSÕES VIVIDAS AO LONGO DA CAMINHADA .....  | 154 |
| CONSIDERAÇÕES PESSOAIS.....  | 156 |
| TRILHAR O QUE VEM ADIANTE .....  | 158 |
| REFERÊNCIAS .....  | 160 |
| ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....  | 166 |
| ANEXO B – REGISTRO DO PROJETO NO SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ..... | 177 |

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

Já faz um tempo que uma menina preta chegou a este mundo. Nasci em uma cidade mineira, filha de mãe solo - naquele tempo chamada de “mãe solteira” -, aquela que tinha uma filha sem um companheiro e, por esse motivo, carregava um título marcado de preconceito e de rejeição por parte da sociedade. O tempo passou, os anos também, e eu, a jovem preta, segui minha vida; vivi muitas experiências, algumas boas e outras nem tanto, momentos de tropeços e conquistas.

Nesse percurso, estudar, me formar e alcançar estabilidade profissional foram metas que me guiaram. Ao me tornar uma mulher adulta, permaneci firme tanto no campo profissional quanto no acadêmico e, em dado momento, juntei todas as minhas forças para viver um desejo profundo: a maternidade. Ela chegou, transformadora, trazendo consigo muitas outras experiências e aprendizados. Entre tantas vivências, chegou o momento em que também decidi e/ou precisei retornar ao espaço acadêmico e, assim, me coloquei no campo da pesquisa, mais especificamente, da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011). É desse lugar que hoje escrevo: a menina preta de outrora cresceu e tem algumas histórias para compartilhar.

Minha relação com o reaproveitamento, termo que utilizo aqui de forma ampla, para abarcar suas diversas possibilidades, começou no âmbito pessoal, ainda na infância. Acompanhando minha mãe, aprendi a dar novos usos a objetos e materiais que, para outras pessoas, já não tinham valor. Morávamos em casas luxuosas, onde ela trabalhava como empregada doméstica. Em algumas situações, sequer recebia salário: a moradia e a alimentação eram a forma de pagamento. Em outras, havia remuneração, mas não me recordo de compras destinadas ao nosso próprio cotidiano.

Uma parte do que chegava até nós eram objetos destinados ao descarte: roupas, móveis, utensílios e pertences diversos. Para mim, no entanto, esses itens assumiram o valor de novidade e foram incorporados à nossa vida como se fossem novos. Mesmo quando conseguimos, anos mais tarde, conquistar uma moradia própria, a maior parte do mobiliário também foi proveniente de doações.

Dessa forma, o reaproveitar, para mim, era mais do que reutilizar objetos: era a possibilidade de transformar restos em recursos, carências em soluções, faltas em presenças. Aprendi, desde cedo, que aquilo que perdia valor para uns podia ganhar novo sentido em nossas mãos. Não se tratava apenas de sobrevivência, mas também de criação, de reinvenção cotidiana, em que a vida se sustentava a partir do que se recuperava.

Quando iniciei minha primeira experiência profissional, atuei como professora na educação infantil em uma escola vinculada a um centro espírita. Nesse espaço educacional, também se realizava o reaproveitamento de materiais, uma vez que a instituição era mantida por doações. A partir dessas práticas de reutilização de objetos destinados ao uso diário, passei a buscar alternativas para suprir a falta de material pedagógico.

A temática do lixo desempenhou um papel marcante em minha trajetória. Entre diversas vivências, escolhi uma experiência pessoal e duas experiências de natureza profissional: minha atuação como professora na educação infantil e como professora em um curso de formação docente. Essas três experiências não apenas contam uma história, mas também apresentam quem sou na paisagem que proponho pesquisar. A primeira delas intitulei: **“Faltou consciência ambiental e humana”**.

Eu estava em um terminal de ônibus, sentada em um banco, esperava pelo coletivo, que demorava horas para passar, com destino à minha casa. Ali, na espera, um rapaz sentou-se ao meu lado. Em determinado momento, percebi que ele retirou algo do bolso da calça, era um tablete de Halls; em seguida, ele me ofereceu uma das balas, mas eu recusei. Agradei, mas recusei.

Então, ele pegou uma bala do tablete, retirou o papel, colocou a bala na boca, jogou o papel no chão e disse: *“dar serviço para esse povo, né?”*, referindo-se às pessoas que faziam a limpeza do terminal. Reagi a essa situação com certo repúdio e respondi rapidamente: *“Porque não é sua mãe que limpa aqui.”* Mesmo permanecendo sentada, dei a entender que não estava disposta a ouvir mais nada.

Essa experiência me fez perceber que eu já possuía um entendimento sobre o local correto para descartar o lixo e a importância de não poluir o ambiente. Ao mesmo tempo, reconheço que naquele dia senti uma grosseria daquele rapaz, pois, além de ser desrespeitoso com o local em que estávamos, ele também ignorava as pessoas responsáveis pela limpeza e manutenção daquele espaço.

Ao recontar essa história, percebi que, na minha resposta, imaginei que a minha mãe poderia estar naquele lugar. Enquanto escrevia sobre essa experiência e recordava a minha resposta, várias interrogações surgiram em minha mente: por que mencionei a minha mãe? Será que, naquele momento, revi mentalmente a responsabilidade que ela tinha de limpar as casas luxuosas em que vivíamos? Como as pessoas podem entender que ter alguém responsável pela limpeza não é motivo para sujar ainda mais o espaço? Qual é a nossa sensibilidade para as questões que envolvem os outros e o ambiente?

Depois dessa experiência, alguns anos se passaram até que comecei a atuar em uma escola da rede privada de ensino. Nessa paisagem, atuei na educação infantil e, no planejamento anual, havia um tema gerador intitulado: Planeta Terra: Casa de Todos Nós. Um tema gerador é uma abordagem pedagógica, que orienta o planejamento e a prática docente ao longo de um período escolar, geralmente um ano letivo. Ele funciona como um ponto de partida central, conectando conteúdos, atividades e experiências de aprendizagem de maneira integrada e significativa para os alunos. A proposta consistia em partir de um assunto-chave próximos à realidade dos estudantes, de seus interesses e de suas vivências, tornando o processo de aprendizagem mais contextualizado e mais relevante.

Naquele momento, ao reconhecer a importância desse eixo temático, passei a buscar conteúdos que me ajudassem a planejar as atividades do ano e, assim, após realizar um curso *online* sobre sustentabilidade, o que mais me causou incômodo foi perceber o longo tempo que muitos produtos levam para se decompor no planeta. A partir dessa inquietação, iniciei uma proposta pedagógica, visando reaproveitar caixas de leite, utilizando-as para construir uma casinha, dessa forma, compartilho a experiência intitulada como **“A casinha de caixa de leite vazia”**.

As atividades foram realizadas com minha turma de crianças de 5 anos: a construção de uma casa feita de caixas de leite vazias. Para isso, propus a troca de pirulitos por caixas de leite limpas e, utilizando cola quente, uni cada uma delas sobre uma base grande de MDF (*Medium Density Fiberboard* - chapa de fibra de madeira de média densidade). O processo de construção se estendeu por vários meses e, para encerrar a experiência que desejava que fosse educativa (Dewey, 1976), organizei um momento coletivo que envolveu toda a comunidade escolar, a fim de apresentar a casinha construída a partir da reutilização das caixas de leite que iriam para o lixo. Além da exposição da casinha pronta, planejei uma apresentação com fantoches, de forma lúdica propus reflexões sobre sustentabilidade, sobre reaproveitamento de caixas de leite e sobre responsabilidade ambiental. Logo depois, o ano letivo terminou.

Quando retornei à escola no período seguinte, percebi que a casinha não estava mais lá; ao buscar informações, disseram-me que ela havia sido jogada fora. Custei a acreditar no que estava ouvindo, pois não se tratava apenas de uma casinha descartada: jogaram fora uma proposta, um sonho, a minha contribuição de uma só vez, jogaram no lixo trezentas caixas de leite que levei meses para reunir.

Dessa experiência narrada, compartilho uma. A imagem apresentada não se limita a um papel decorativo, compreendo que uma ilustração é também uma forma de apresentar

informação. Ao longo desse texto, compartilho outras imagens relacionadas às experiências vividas. No entanto, antes de cada ilustração, optei por apresentar uma descrição detalhada. A minha escolha visa garantir acessibilidade e inclusão, permitindo que pessoas cegas e/ou com baixa visão compreendam o conteúdo apresentado. A descrição detalhada de imagens está ligada ao direito de acesso à informação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e à garantia da participação, produção e circulação do conhecimento, fortalecendo o compromisso com uma pesquisa inclusiva e socialmente responsável.

Na sequência, a Imagem 1 apresenta uma colagem composta por nove fotos organizadas como uma grade 3x3 em fileiras. Cada foto retrata as etapas de realização da construção da casinha. Na linha 1, no canto superior esquerdo estão cinco crianças vestidas com jaleco azul, nas mãos, carregam sacolinhas brancas de supermercado e um saco preto de lixo; o centro superior, apresenta no centro uma placa de MDF e ao redor dela estão quinze crianças, dez usando avental azul e outras cinco, vestidas com avental amarelo e, no canto superior direito, está a primeira fileira de caixas de leite, já coladas, estou eu, preta, na época os cabelos alisados, na minha frente tem duas crianças de avental azul, ao meu lado direito tem duas crianças de colete azul e do lado esquerdo duas crianças de coleta amarelo; estamos todos agachados. Para completar a imagem, atrás tem sete crianças em pé, quatro com colete azul e três delas com jaleco amarelo.

Na linha 2, no canto esquerdo, estou no meio, usando uma blusa verde com branco e estou sentada em uma pequena cadeira; atrás tem a estrutura de uma parede feita com caixas e na minha frente aparecem seis crianças, uma delas exibindo nas mãos uma caixa de leite. A imagem do centro tem uma parte da casa construída e um espaço aberto que indica uma janela e posicionadas do lado de fora da janela, estão seis crianças e, à direita mostra a estrutura da casa finalizada, está toda revestida com papel pardo e a construção tem o formato triangular no topo representando o telhado, no centro tem uma abertura retangular representando uma janela. Ao fundo, é possível observar elementos decorativos, que remetem uma decoração infantil, como uma árvore com frutos vermelhos e flores amarelas. À esquerda da casa, tem uma chaminé.

A linha 3 da colagem, no canto inferior esquerdo, mostra a estrutura da casinha decorada com pinturas coloridas feitas à mão, como rabiscos e formas em tons de azul, laranja e verde. Há três crianças em frete da casinha. No centro inferior aparece a decoração como telhas, feitas de recortes marrons de papel, o espaço retangular tem um pano verde dos dois lados, representando uma cortina, há fotografias espalhadas por toda a estrutura da casinha e, eu, com

cabelos soltos e com uma tiara na cabeça, uma regata branca e calça jeans, apareço sorrindo e aponto para a estrutura da casinha finalizada, ao fundo, continua a árvore decorativa. A última imagem, situada no canto inferior direito, mostra a casinha finalizada, além da descrição acima já informada; dentro da janela, aparecem dois bonecos de fantoches, com cabelos e cores diferentes, posicionados olhando para fora.

Imagem 1: Construção da casinha de leite



Fonte: Fotos capturas pela autora em 2009.

Ainda na paisagem da experiência de construção da casinha feita de caixas de leite vazias, virou rotina as crianças passarem de sala em sala, recolhendo as caixas de leite vazias. Naquele horário, estudavam crianças de dois a cinco anos e todas as turmas, indiretamente, passaram a se envolver com o processo de construção da casinha. Em umas das tardes rotineiras, uma vez que cada profissional era responsável pelo monitoramento das crianças em determinado momento, naquele dia coube a mim essa responsabilidade. Uma criança se aproximou e falou que gostaria muito de construir uma casinha também, mas que sua professora havia dito que não seria possível. Questionei o motivo e a criança respondeu que a professora

explicou que as crianças da minha turma só brincavam, não faziam prova, não aprendiam a ler, enquanto a turma dela estava mais avançada, com conteúdo e avaliações.

Ao ouvir aquela criança, entendi que a sua fala refletia o julgamento de uma colega de profissão que, provavelmente, via minha prática como insignificante. Era um olhar que desvalorizava não apenas as atividades que eu propunha, mas todos os sentidos pedagógicos delas, reduzindo meu trabalho a algo superficial e sem relevância. Logo a minha mente se encheu de perguntas: Como as crianças aprendem? Quando uma situação pode ser considerada educativa? Como posso avaliar o aprendizado a partir de uma proposta lúdica? Em que momento uma experiência pode ser considerada relevante? Será que existe um único roteiro intocável a ser seguido para a construção de conhecimento?

Essas inquietações me fizeram lembrar dos apontamentos de Freire (1996), quando o pesquisador destaca que a aprendizagem não se reduz à absorção passiva de conteúdos. Ela se manifesta quando os alunos participam ativamente do processo, reinterpretando o conhecimento e conectando-o às suas experiências. Se entendo que aprender é assumir protagonismo sobre o próprio processo de aprendizagem e transformar a informação recebida em compreensão significativa, as crianças estavam, a todo momento, em processo educativo. Não havia ali memorização ou reprodução mecânica daquilo que estava sendo aprendido.

Naquele momento, na construção da cainha o exercício educativo foi além da construção de habilidades; ele possuía um caráter formador, que envolveu a construção de sentidos, valores, atitudes e autonomia nas crianças. Transformar a prática educativa em rotina mecânica ou instrução técnica pode menosprezar a possibilidade de reflexão, criatividade e desenvolvimento integral das pessoas (Freire, 1996). Para mim, a educação não poderia se limitar a ensinar “como fazer”, mas proporcionar experiências que almejam formar pessoas capazes de pensar, de questionar e de agir de maneira consciente no mundo.

Ao lembrar daquele contexto, entendi que as crianças estavam aprendendo. Elas exploravam, questionavam e interagiam com o mundo ao seu redor, pois o processo de aprendizagem é um ato de descoberta. Meu papel como professora foi oportunizar que as crianças explorassem o ambiente que estavam coletivamente construindo, assim oportunidade foi a ferramenta e a avaliação se deu por meio da observação e da vivência. Para mim, uma experiência se torna relevante quando me faz sentido e se conecta com meus próprios interesses.

Após essa experiência, passaram-se muitos anos e estive em diferentes contextos e espaços, acumulando experiências variadas, mas a minha trajetória sempre foi a atuação na área

da educação. Ao longo desse percurso, cada lugar em que estive contribuiu de maneira singular para a construção do meu olhar como educadora, permitindo-me aprofundar práticas, analisar os processos de ensino e aprendizagem e consolidar meu compromisso com a prática docente.

Em determinado momento, o tema do reaproveitamento voltou a se fazer presente em minha trajetória. Não recordo exatamente quando ou por qual motivo, mas passei a me referir a ele como “reaproveitamento de lixo”. Essa mudança de olhar também esteve ligada ao público com quem dialogava: se antes tratava do assunto na educação infantil, agora o abordava em um curso de formação docente. Assim, falar sobre o reuso de materiais ganhava novos contornos, já que a diferença de faixa etária dos alunos exigia outra forma de abordagem e aprofundamento. Na narrativa intitulada **“Do lixo para o pedagógico”**, compartilho a experiência do ano de 2017, quando assumi uma disciplina em um curso de formação docente e incluí a construção de caixas pedagógicas utilizando material reaproveitável em meu plano de ensino. Foi um ano de aprendizado: observei uma variedade de objetos sendo criados. Vi caixas de pizza se tornarem jogos pedagógicos; caixas de papelão se transformarem em armários com rodinhas e puxadores e jogos, tabuleiros, tampinhas e garrafas de plástico assumirem novas funções educativas.

Ao final da disciplina, tentei expor a produção na semana pedagógica do curso, mas não consegui. Informei que a exposição seria realizada no saguão do bloco e, mesmo assim, surgiram diversos empecilhos em relação à dinâmica do evento: a exposição atrapalharia a abertura, pois uma pessoa iria tocar um determinado instrumento musical; perturbaria o início das palestras, prevendo que o auditório ficaria vazio; e dificultaria a circulação no saguão, considerando que o local estava destinado ao *coffee break*. Sem mais argumentos, concluí que a exposição dos trabalhos na semana pedagógica do curso era considerada irrelevante.

Diante da decepção por não poder expor o material confeccionado pelas futuras professoras, decidimos, em vez disso, apresentá-lo na sala de aula. Durante a exposição, capturei imagens que registraram aquele trabalho, assim apresento uma arte para ilustrar um pouco da produção realizada. A Imagem 2 representa um recipiente em formato de latão de lixo e no seu interior, contém fotos relacionadas a jogos educativos. No canto superior esquerdo aparece uma pizza de papel, dividida em fatias, com símbolos e figuras com círculos verdes e vermelhos. No canto superior direito, observa-se um armário feito de papelão, contendo garrafas, embalagens e itens organizados. No canto inferior esquerdo, encontram-se plásticas coloridas, com tampas de cores variadas e organizadas como um único agrupamento. No canto



inferior direito, estão distribuídas tampas de garrafas coloridas unidas em pequenas caixinhas na cor marrom. Por fim, na parte inferior central, aparecem garrafas com líquidos coloridos, etiquetadas com números para alguma identificação.

Imagem 2: A produção de materiais



Fonte: Fotos capturas pela autora em 2009.

Como compartilhado na última experiência, não foi possível expor o trabalho de meses, que representava não apenas a reutilização de materiais em recursos pedagógicos, mas também a criatividade e o compromisso das alunas – todas mulheres e futuras pedagogas. Essa impossibilidade de apresentar a experiência gerou outras inquietações, e me perguntei: como demonstrar que práticas como essa podem (e devem) integrar a proposta educativa? Como as pessoas compreendem o reuso de itens descartados nas propostas pedagógicas dos cursos de formação docente? Como continuar atuando na formação docente de modo que essa experiência pudesse fazer parte da organização do currículo?

Refletindo sobre o que vivi, hoje entendo que para incluir práticas de uso alternativo de lixo como proposta educativa, é fundamental a minha defesa de intenção pedagógica por trás

de cada ação – uma defesa que conecte a prática à teoria, assim como os conceitos pedagógicos aos disciplinares. No contexto da formação docente, seria preciso ampliar a discussão para o entendimento de que a proposta pode ser uma ferramenta pedagógica que incentiva a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, uma das bases da formação docente. Para Freire (1996), a formação docente não pode ser só a acumulação de teorias. A teoria só tem sentido quando aplicada à nossa realidade, assim como para Dewey (1976).

Dessa forma, ao considerar que a temática da reutilização de lixo despertou o meu interesse, tanto por sua relevância social e ambiental quanto por seu potencial transformador, percebo que ela se apresentou como um campo possível para pensar a educação em sua dimensão crítica. O debate sobre o lixo e suas possibilidades de reutilização ultrapassa a simples gestão do descarte, pois envolve questões de cidadania, sustentabilidade e justiça socioambiental. Assim, estudar e propor práticas pedagógicas voltadas ao reaproveitamento de lixo significou também provocar reflexões sobre a responsabilidade coletiva e sobre os modos de habitar o mundo, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e engajados na construção de futuros mais sustentáveis.

Foi a partir dessa motivação pessoal que me propus a realizar uma investigação que aprofundasse a temática, compreendendo-a não apenas como uma prática isolada, mas como parte de um conjunto mais amplo de questões relacionadas ao meio ambiente, à sustentabilidade e à percepção ecológica. Nesse contexto, busquei ampliar um olhar crítico e sensível algumas práticas que envolvem o destino do lixo, suas implicações e suas possibilidades de ressignificação. A partir dessa perspectiva, delineei os seguintes objetivos de pesquisa:

## **MEUS OBJETIVOS**

Objetivo geral: Compreender narrativamente o percurso da minha experiência com o reaproveitamento de lixo e com a conscientização ambiental na formação docente, a partir das ações desenvolvidas durante e após um projeto de extensão.

Objetivos específicos:

- ✓ Analisar como as práticas realizadas durante e após o projeto de extensão contribuíram para a reflexão sobre sustentabilidade e reaproveitamento de materiais.

- ✓ Investigar as minhas percepções e aprendizagens, como também as dos participantes indiretos da pesquisa em relação às experiências com o reaproveitamento de lixo.
- ✓ Refletir narrativamente sobre como a articulação entre extensão universitária, ensino e pesquisa pode fortalecer a conscientização ambiental e a prática pedagógica na formação docente

O anseio que me move é o de compreender, por meio de uma abordagem narrativa, o percurso da minha experiência com a reutilização de lixo e a conscientização ambiental na formação docente. Essa trajetória não se restringe a práticas isoladas, mas se insere em um movimento mais amplo de construção de sentidos e saberes permeados pela linguagem, já que a linguagem é o espaço em que as práticas sociais se organizam, se reconfiguram e se tornam partilháveis. Ao narrar essa caminhada, sobretudo a partir do contexto de um projeto de extensão, busco analisar como tais ações se entrelaçam com os processos formativos.

Nessa direção, inscrevo meu percurso no campo dos estudos linguísticos, em especial na Linguística Aplicada, ao compreender que a linguagem é essencial na vida das pessoas, porque é por meio dela que conseguimos representar a realidade, criar conceitos, fazer abstrações e organizar as ideias que temos sobre o mundo ao nosso redor (Rodrigues, 2011). Ao trazer para a cena investigativa o reaproveitamento de lixo e a conscientização ambiental na formação docente, entendi que não se trata apenas de uma linha de discussão de educação ecológica, mas também de um campo em que a linguagem atua como mediadora das práticas de ensino, da construção de valores e da formação.

Dessa perspectiva, narrar minha experiência possibilita observar como discursos, representações e práticas de linguagem se articulam à construção de uma consciência ecológica no espaço educativo. Assim antes de delinear o percurso que segui nesta investigação, considereei essencial apresentar as razões que fundamentam sua relevância e o contexto em que se insere. Ao expor os argumentos que justificam esta pesquisa, compartilho também a importância de compreender os caminhos pessoais e profissionais que moldaram minha trajetória. Essa escolha expressa a relevância de olhar para dentro, reconhecendo, nos relatos, uma fonte de produção de conhecimento.

## TRÊS RAZÕES PARA A MINHA INVESTIGAÇÃO

Certa vez, fiquei nervosa ao presenciar um rapaz jogando um papel no chão apenas para que as pessoas responsáveis pela limpeza tivessem serviço. Em outra ocasião, coletei caixas de leite vazias e construí uma casa com cerca de trezentas delas, mas ela logo foi destruída. Além disso, houve um momento em que fui impedida de mostrar a construção de materiais confeccionados a partir de objetos que iriam para o lixo. Essas situações me causaram desconforto: imaginar pessoas ignorando o trabalho da limpeza pública; perceber que, para alguns profissionais da educação, construir objetos a partir do que seria descartado era algo insignificante; e, ainda, sentir-me desconsiderada como colaboradora na construção do conhecimento de futuras professoras em contexto pedagógico. Em resumo, é esse contato com o lixo, as transformações que já realizei a partir dele e os incômodos que experienciei que constituem minha motivação para desenvolver esta pesquisa.

Para mim, é relevante apresentar uma justificativa pessoal, considerando que minhas experiências de vida influenciaram a forma como me engajei na investigação. Na minha compreensão, se os investigadores narrativos estudam a experiência e reconhecem que ela é contínua (Clandinin, 2013), então faz sentido justificar a investigação a partir da minha própria trajetória. Nesse contexto, consigo explicitar quem sou nas experiências narradas e identificar as tensões que motivaram minha investigação.

Reconheço que gosto de falar sobre lixo, que reaproveito coisas a partir dele e isso veio sendo natural para mim. Trabalhar didaticamente no ensino e, em específico, com a formação docente inicial e continuada, com o desejo de desenvolver possibilidades de uma educação que possibilite consciência ambiental para uma vida mais sustentável, é a minha justificativa prática. Lendo Clandinin (2013), entendi que, embora as minhas motivações ou experiências pessoais sejam importantes, elas precisam ter impacto, reflexão crítica e transformação prática. Não basta contar histórias sobre as experiências vividas sem estar aberta a transformar a minha prática. Nesse contexto, analisar questões que problematizem o reaproveitamento de lixo pode ampliar a minha prática com possibilidades de transformação de um novo material para uso pedagógico. Essa análise é intencional: tem a ver com recordar a carência de materiais que experienciei no início da minha atuação profissional e verificar que, até o momento, essa ainda é uma realidade de muitas escolas públicas.

Ao apontar duas razões relevantes que justificam a minha pesquisa, desejo acreditar que o interesse, inicialmente apenas meu, possa servir de impulso para outras pessoas, permitindo

que percebam que o lixo e o nosso descarte envolvem questões ambientais, assim como refletem em nossa sobrevivência e no futuro da vida no planeta. Ampliar a discussão sobre uma questão ambiental para professoras e professores em formação e professoras e professores em serviço constitui a minha justificativa teórica e social. Clandinin (2013), nomeia a justificativa teórica com foco no aspecto acadêmico e científico, ou seja, a pesquisa que contribui para novos conhecimentos e mostra o valor do estudo para o avanço de saberes. Como a autora apresenta as justificativas políticas, entendi que podem ser aquelas que envolvem resultados que influenciam decisões práticas e promovem transformações concretas.

Nesse entendimento, minha pesquisa se insere em um campo transdisciplinar como uma postura intelectual mais flexível e aberta, ao compreender que as práticas sociais, como a linguagem, o ensino e a interação, não se submetem a rigidezes teóricas. A “leveza de pensamento” (Rojo, 2006) permite articular diferentes áreas para analisar situações concretas e complexas. Assim, entendo a transdisciplinaridade como uma maneira de pensar e agir que ultrapassa fronteiras rígidas entre os campos do saber.

Ao mesmo tempo, o texto se articula de forma interdisciplinar, por se constituir como um estudo dinâmico, marcado por “movimento e fluidez” (Pennycook, 2006), combinando saberes com as mudanças sociais e culturais, de modo a atender às novas formas de identidade e às práticas culturais na era da globalização.

Para Moita Lopes (2006), a interdisciplinaridade é uma forma de diálogo crítico com outros campos, que pode nos levar a enxergar limites e lacunas do nosso próprio campo. Ao dialogar com outras áreas, passamos a questionar nossas certezas e, assim, reconhecemos a necessidade de outros saberes para compreender melhor fenômenos sociais complexos. Nesse sentido, pensar o reaproveitamento de lixo e a educação ambiental, quando inseridos em um projeto de extensão, pode se tornar um espaço de observação e de análise sobre como as práticas de linguagem participam do processo de construção de valores, de identidades e de novas formas de habitar o mundo.

Para ilustrar minha inquietação com alguns problemas sociais contemporâneos relacionados ao lixo, como a poluição, o descarte indevido, a questão da saúde, o desperdício, entre outros, narro uma experiência que intitulei “**Sete dias e o meu lixo**”, vivência ocorrida quando meu filho precisou ser internado e eu o acompanhei durante esse período.

No primeiro dia de internação, tudo foi muito corrido devido aos procedimentos hospitalares. No meio dessa correria, senti-me confortável por não precisar me preocupar com a alimentação e fiquei satisfeita ao constatar que tudo estava muito gostoso. Naquele dia, como

cheguei ao hospital após o almoço, recebi o lanche da tarde, o jantar e o lanche da noite. Houve uma variedade de itens: bolacha, pão, suco, leite, café, uma fruta, biscoito, chá, além do jantar. No apartamento, havia um frigobar, onde guardei alguns alimentos; outros, incluindo restos de comida, descartei em um saco de lixo azul que ficava no corredor, próximo à entrada do banheiro.

No segundo dia, os procedimentos hospitalares seguiram sua rotina, e, para complementar as refeições que eu já havia recebido no dia anterior, foram acrescentados café da manhã e almoço; com o almoço, veio também uma sobremesa. Descartei algumas coisas, guardei outras no frigobar e já fiquei incomodada com o número de descartáveis e com o fato de todo o lixo ser jogado em um único cesto. Quando a pessoa responsável pela limpeza passou para recolher o lixo, questionei onde eu deveria descartar os restos de comida e a resposta foi que tudo era colocado junto naquele cesto. De imediato, fiquei decepcionada, porque no dia anterior eu já havia misturado plásticos, restos de comida, embalagens de isopor e havia observado, inclusive, o descarte de seringa usada para lavagem do acesso venoso, bem como da mangueirinha utilizada para administrar medicação com soro. Também já havia me incomodado com o fato de os sacos de lixo não estarem cheios, mas era rotina o lixo ser recolhido três vezes ao dia para recolher o lixo do quarto juntamente com o do banheiro.

No terceiro dia, decidi separar as embalagens que poderiam ser reaproveitadas e guardá-las no pequeno armário do quarto. Guardei, inclusive, duas embalagens com almoço e jantar no frigobar. Eu não consegui ficar tranquila ao ver tanta coisa sendo jogada fora, e não eram apenas descartáveis: eram alimentos também. Pensei comigo: se esses descartáveis não podem ser reaproveitados diretamente, talvez, ao serem separados corretamente, ainda pudessem render algum benefício econômico para quem trabalha com reciclagem e não consegui aceitar como natural o fato de descartar comida boa e limpa, sabendo que havia pessoas pela cidade sem alimento suficiente.

Os dias foram passando, guardei o que consegui e, em um dia, momento em que fui em casa buscar roupas, reuni todas as embalagens usadas para contabilizar e capturei uma imagem que, na realidade, não refletiu tudo, considerando que havia uma garrafa de dois litros de água mineral e outros copos descartáveis de 300 ml que vinham com suco. Olhei para tudo aquilo e pensei: isso foi de um único dia e eu ainda não sabia quantos dias ficaria; refleti que aquela quantidade era somente do meu apartamento e naquele andar havia aproximadamente dez

apartamentos; entre esses dez, havia quartos de enfermaria com dois pacientes e seus acompanhantes. Era muita coisa, era muito lixo.

Por fim, guardei o que consegui e nem quis mais contabilizar meu lixo diário, porque fiquei lá exatamente sete dias. Me questionei novamente: onde iríamos parar? O que adiantaria eu pensar na formação docente se o problema é imenso nos âmbitos pessoal, social, profissional, financeiro, além de estar relacionado à saúde? Enfim, uma experiência que disse muito sobre um problema contemporâneo. Assim, a Imagem 3 apresenta uma variedade de embalagens descartáveis organizadas sobre uma mesa. No lado esquerdo da imagem, estão empilhadas quatro marmitas de plástico transparente com divisórias internas. Na parte central, aparecem quatro recipientes retangulares idênticos, com tampas retangulares de isopor. À direita, organizados em pilhas, encontram-se cinco copos de plástico transparente com tampas e quatro copos de isopor, também com tampas. Por fim, na parte frontal da imagem, aparecem algumas embalagens plásticas individuais contendo talheres e guardanapos.

Imagem 3: Sete dias e o meu lixo



Fonte: Foto capturada pela autora em julho de 2023.

A partir dessa narrativa, compreendo, conforme Pennycook (2006), a proposta de uma Linguística Aplicada de caráter transgressivo, aberta a deslocamentos, questionamentos e à

problematização das fronteiras tradicionais do conhecimento. O autor utiliza a “teoria transgressiva” para apontar a necessidade de ruptura e deslocamento em relação ao estabelecido, afirmando que, para promover mudanças, é preciso dispor de ferramentas políticas e epistemológicas capazes de produzir modos de conhecimento que não fiquem presos às formas tradicionais.

Para mim, o autor indica a necessidade de questionar categorias, conceitos e teorias que se apresentam como universais, mas que, se analisadas com atenção, carregam exclusões e hierarquias. Por isso, uma teoria transgressiva surge como proposta para pensar novas formas de agir e de intervir no mundo. Nessa perspectiva crítica e transformadora, posso pensar sobre conceitos e objetivos que naturalizei ao longo do tempo. Com uma postura crítica, sou capaz de reconhecer tensões e complexidades ao lidar com diferentes questões, o que me impulsiona a um processo contínuo de problematização.

Para que meu trabalho seja crítico, preciso articular posicionamentos diante das injustiças sociais, culturais e ambientais, mantendo a capacidade de questionar os próprios conceitos que utilizo. Não posso tomar nada como dado ou neutro, é necessário interrogar constantemente as categorias que orientam a pesquisa. Considero que tratar do reaproveitamento de lixo não significa apenas inovar em um tema que antes poderia ser considerado irrelevante para uma pesquisa acadêmica, mas sim trazê-lo à discussão e ampliar os horizontes da investigação. Representa uma prática orientada por objetivos transformadores, que me leva a questionar minhas ações diante das complexidades do mundo.

## **ROTEIRO DE UMA CAMINHADA NARRATIVA**

Até aqui, me apresentei e narrei algumas experiências que despertaram inquietações em mim; essas inquietações me motivaram a investigar outras experiências relacionadas ao reaproveitamento de lixo para fins educacionais no contexto de um projeto de extensão. Por esse motivo, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para aprovação, preservando a proteção dos direitos dos participantes. Posteriormente, delineei meus objetivos e apresentei minhas justificativas, explicitando a relevância da pesquisa e a contribuição que ela pode oferecer para a formação docente e para práticas educacionais mais sustentáveis.



No primeiro capítulo, apresento a pesquisa como uma investigação qualitativa, enfatizando a compreensão profunda das experiências, percepções e narrativas. Nele, destaco como meu percurso pessoal e acadêmico contribuiu para a construção da minha identidade como pesquisadora narrativa, demonstrando a relação entre vivência, reflexão e escrita. Apresento, ainda, meus instrumentos de pesquisa como recursos para a interpretação das informações e resalto a importância de considerar o contexto, a temporalidade e a subjetividade das experiências narradas, mostrando como a prática narrativa não apenas produz conhecimento, mas também constitui o pesquisador no ato de investigar.

No segundo capítulo, compartilho os relatos e informações da ação extensionista, que identifico como uma iniciativa acadêmica que visou interligar a universidade à sociedade, promovendo a troca de conhecimentos, experiências e práticas. Ao longo do capítulo, abordo reflexões sobre minha prática, os desafios enfrentados na condução da proposta acadêmica e a interação com as pessoas participantes, destacando, em particular, duas pessoas que marcaram meu percurso. Uma delas despertou em mim a necessidade de repensar conceitos de sustentabilidade e consumo, levando-me a questionar hábitos cotidianos e a ponderar sobre escolhas individuais e coletivas. A outra ampliou minha compreensão sobre a complexidade do tema lixo, destacando o impacto das minhas ações e decisões nesse contexto, e mostrando-me como cada atitude, mesmo aparentemente pequena, se insere em uma rede mais ampla de relações sociais, ambientais e educativas, resultando no que denomino como o ponto da minha virada investigativa. As duas me instigaram a olhar minha pesquisa de forma mais crítica e sensível, articulando prática, reflexão e ação em minha trajetória investigativa e, nesse ínterim, denomino o ponto da minha virada investigativa.

O terceiro capítulo traça uma trajetória de reflexões pessoais e profissionais, na qual revisito memórias, práticas, encontros e desconfortos que moldaram meu modo de pensar e de estar no mundo. Nele, compartilho a descoberta das dimensões sociais, raciais e estruturais do lixo, reflito sobre a realidade do descarte e do consumo capitalista, exploro experiências educacionais e reconheço os Saberes Ecológicos que podem ser percebidos desses percursos.

No quarto e último capítulo, apresento a construção e o delineamento dos Saberes Ecológicos e realizo uma análise de iniciativas socioambientais, refletindo sobre a complexidade de equilibrar impactos imediatos com a necessidade de promover transformações duradouras nos hábitos de consumo e descarte. Discuto a estrutura e a lógica do capitalismo, contextualizando as desigualdades que podem ser observadas. Além disso, articulo cuidado

ambiental, engajamento social e transformação cultural, utilizando essas dimensões como lentes para suscitar questionamentos éticos e relacionais na formação docente.

Para encerrar esta etapa de sistematização, destaco que a conclusão não representa um ponto final, mas sim o reconhecimento de um percurso vivido, aprendido e transformado. Apresento as contribuições das duas qualificações, destaco algumas das tensões enfrentadas ao longo do caminho e compartilho minhas considerações pessoais, bem como as trilhas que compõem um contínuo experiencial. Mais do que encerrar um ciclo, o fechamento da pesquisa abre espaço para novas perguntas, reflexões e possibilidades de investigação futura.

Este texto foi escrito em tom narrativo, não como uma escolha definida, mas como uma forma natural de caminhar entre as experiências vividas, encontros que marcaram, memórias que insistiram em retornar, aprendizagens e inquietações que atravessaram o meu percurso. Escrevi a partir de mim, permitindo-me ser tocada por tudo que me tocou. Inicialmente, vi-me escrevendo de maneira fragmentada, mas, ao longo do percurso, as partes foram se associando, foram se entrelaçando.

Por um tempo, separei tópicos, mas a escrita de cada capítulo foi se mostrando uma junção de quem escreve e do que foi escrito. No processo de me constituir pesquisadora narrativa, entendi que cada teoria carrega também afetividade, pois nasce de um lugar vivido, de uma inquietação real, de encontros e marcas por isso, não foi possível separar conhecimento de sensibilidade

## **1. TRILHANDO CAMINHOS: ME CONSTITUINDO UMA PESQUISADORA NARRATIVA**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que, por meio dessa investigação, busquei compreender os fenômenos das experiências vividas e seus sentidos. A dinâmica da abordagem qualitativa se deu tanto pela investigação das vivências pessoais quanto das práticas compartilhadas e, nesse percurso, fui compreendendo o mundo de maneira interpretativa. Paiva (2019) nomeia o estudo qualitativo como uma análise “interpretativa ou naturalista”, entendida por mim como a abordagem que busca compreender os sentidos compostos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, elaborando interpretações que podem ser percebidos do contato direto com suas narrativas, práticas e contextos. Caracterizo o método como um movimento investigativo que pode ocorrer nos próprios espaços onde os fenômenos acontecem, que preserva a complexidade da realidade e investiga os sentidos, as interações e os contextos que dão forma às vivências humanas.

Lembro que, em outros momentos da minha vida, adotei a pesquisa qualitativa para meus estudos, tendo como ponto de partida a definição de um problema ou questão orientadora, que se desdobrou em objetivos voltados à compreensão, interpretação e investigação de um determinado tema. A lembrança mais marcante que tenho é a de ter apontado a pesquisa qualitativa, embasada apenas em uma revisão de literatura. Naquele período, coletei dados por meio de entrevistas e/ou análise documental e, nesse processo, desempenhei um papel ativo de registro, evidenciando o que já havia sido publicado sobre o objeto da minha investigação.

Lendo Paiva (2019), percebi que, outrora, cometi vários erros ao apenas descrever textos lidos e apontar o que cada autor dizia sobre o assunto. Outras vezes, penso que posso ter feito interpretações equivocadas, transmitindo um sentido diferente do que o autor pretendia. Esse lugar de fala que assumo agora decorre do reconhecimento do meu entendimento ainda superficial sobre a abordagem qualitativa e, naquele contexto, da falta de esforço em comparar ideias, relacionar pontos em comum e incluir os conflitos, a fim de produzir uma interpretação, e não apenas uma descrição.

A interpretação que fiz, ao compreender minha tese como embasada por uma natureza qualitativa a partir da leitura de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), é que, em uma pesquisa qualitativa, não pode haver contentamento com respostas rápidas ou verdades fixas já estabelecidas no meio acadêmico. Antes, percebo que se trata de uma escrita que questiona, provoca e desconfia do pronto e acabado. É uma escrita reflexiva e viva, que não se constrói

apenas para produzir resultados práticos ou utilitários, mas para abrir caminhos de descoberta, aprendizado e novas formas de pensar. As autoras reconhecem que esse ideal de escrita não é fácil de alcançar na prática, talvez por isso, ao longo da minha vida acadêmica, eu tenha preferido recorrer a descrições rígidas e conclusões prontas, em vez de me permitir escrever de modo aberto, criativo e questionador.

Passei a considerar que escrever, em uma pesquisa qualitativa, de modo aberto, criativo e questionador significava assumir uma postura que ultrapassava os limites de uma escrita rígida e engessada, dando lugar à construção de sentidos, à interpretação e ao diálogo constante com a realidade investigada. Criar e questionar, nesse contexto, constitui tanto um exercício de liberdade quanto de responsabilidade, pois exige que eu me coloque em relação com o outro e com os fenômenos de forma ética e reflexiva. Foi nesse sentido que me deparei com a pesquisa narrativa e, ao ler Paiva (2019), percebi um deslocamento importante: o foco nesse tipo de investigação não está em verificar, confirmar ou comparar verdades, mas em compreender modos de viver, sentir e narrar experiências.

No processo de reelaboração do projeto de pesquisa, conheci o Grupo de pesquisa narrativa e Educação de Professores (GPNEP). Até então, eu não conhecia a pesquisa narrativa e compreender sua proposta não foi simples. Percebi, contudo, que, quando uma pessoa narra uma história não está apenas relatando fatos, mas também organizando memórias, selecionando acontecimentos, interpretando vivências e construindo sentidos, sem a preocupação com verdades ou comprovações. O GPNEP, vinculado ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é um espaço voltado para pensar e discutir a formação docente a partir da pesquisa narrativa. O grupo reúne estudantes da graduação, da pós-graduação e docentes de diferentes instituições de ensino, buscando integrar ensino e pesquisa em um movimento de troca constante de saberes.

As pesquisas desenvolvidas pelo GPNEP fortalecem um espaço de reflexão e diálogo sobre as múltiplas questões que atravessam a formação inicial e continuada, tanto no início da trajetória quanto na formação continuada. Ao mesmo tempo, o grupo se dedica à formação de pesquisadores que buscam compreender e investigar os processos formativos no campo da educação de professores, utilizando a pesquisa narrativa como orientação teórica e metodológica. Nesse sentido, ao valorizar experiências, trajetórias e histórias de vida, entendi que o GPNEP se insere no campo da Linguística Aplicada, como prática comprometida com os significados da vida social e da educação.

Nesse ponto, visualizei uma aproximação quando Moita Lopes (2006) aponta o processo de renarração como o movimento de narrar de novo, a partir de outros olhares, experiências ou contextos, ampliando percepções e trazendo novos questionamentos. Também compreendi a redescrição, não como repetição, mas como a atribuição de novos significados ao que já foi narrado ou entendido. Assim, as narrativas de profissionais e pesquisadores significaram, portanto, material investigativo, tendo nas próprias histórias uma forma de se situar no mundo.

Entendi que é nesse sentido que Moita Lopes (2006) chamou minha atenção para que eu me reconheça no envolvimento e na produção do conhecimento, a fim de que minha investigação pudesse contribuir para transformar ou compreender criticamente o mundo em que vivo, ainda que essa compreensão tenha sido conflituosa quando conheci o GPNEP. De imediato, não consegui compreender minha própria experiência como investigação e essa dificuldade tinha uma explicação: meu histórico em seguir um tipo de pesquisa baseado em textos canônicos, aquele que parte de um tema relevante, estabelece hipóteses e objetivos que orientam a análise. Nesse formato, o principal objetivo é responder às perguntas de pesquisa, apresentar um extenso referencial teórico confiável e, para além da metodologia, fornecer, ao final, respostas às indagações iniciais.

Percebi que meu modo habitual de pesquisar não se encaixava nesse novo paradigma. Em vez de buscar respostas prontas ou conclusões definitivas, a pesquisa narrativa propunha uma aproximação em que experiências, trajetórias e histórias de vida são exploradas como fontes de conhecimento, valorizando sentidos, interpretações e processos em constante construção. Essa mudança de perspectiva me levou a reconhecer que investigar não era apenas encontrar respostas, mas também dialogar com o vivido, pensar sobre ele e permitir outras compreensões ao longo do percurso.

Acontece que eu desejava um roteiro com etapas previamente definidas, algo que garantisse a validação acadêmica nos moldes tradicionais. Nesse sentido, meu maior desafio foi iniciar o processo de me constituir como pesquisadora narrativa, mesmo ainda presa a práticas de escrita canônica. Lendo Souza (2018), percebi que a autora enfrentou diversos conflitos para então aprender a pensar e escrever narrativamente; entendi que um dos pontos desafiadores enfrentados pela autora foi deixar de buscar por verdades e ver, nas experiências, o ponto inicial da investigação, bem como compor sentidos das experiências vividas.

Se antes a minha preocupação foi desvincular-me de um padrão tradicional, logo me vi sem compreender como seria colocar a experiência em primeiro plano e o que significava a composição dos sentidos a partir das vivências. Aos poucos fui percebendo que o percurso teórico e metodológico que estava conhecendo ia além de uma simples metodologia, entendi que os desconfortos iniciais eram parte importante da minha constituição como pesquisadora narrativa e que não haveria um passo a passo a seguir, pelo contrário, eu vivenciaria etapas próprias do meu processo investigativo, e esse processo seria íntimo e reflexivo, já que minhas experiências são únicas e cada uma delas veio me constituindo. A compreensão que tive sobre a composição de sentidos diz respeito aos sentidos, às interpretações e às percepções que atribuo ao viver, ao contar e recontar as experiências vividas.

Um exemplo dessa intimidade foi o movimento feito por Durante (2023) ao procurar compreender, de forma narrativa, a sua constituição como professora, identificando as concepções que permearam o seu ser docente. A autora buscou investigar de que maneira as experiências vividas em diferentes paisagens profissionais, como farmacêutica e como professora, moldaram o seu conhecimento prático-profissional e, assim, ao utilizar a metáfora do jardim como guia visual e conceitual para narrar suas vivências acadêmicas e profissionais, refletiu de forma sensível sobre a sua construção identitária como professora-farmacêutica.

Entendi que, sem as minhas histórias, não haveria pensamento narrativo é das experiências vividas que venho aprendendo a perceber, interpretar atribuindo sentidos à experiência. Mais adiante, Durante (2024) aprofunda o seu entendimento sobre se tornar uma pesquisadora narrativa, especialmente quando precisou reorganizar seus textos de campo. Para mim, a conclusão a que a autora chega é que a escrita é um ato de identidade e de transformação, pois, ao narrar as experiências vividas, posso mostrar quem sou e quem ainda estou me tornando.

Compreendi que, para me tornar uma pesquisadora narrativa, também não existiria um roteiro pré-definido a ser seguido. O caminho não se apresentava como uma sequência de passos lineares, mas como um processo que se inicia na descoberta de quem sou. Nesse movimento, reconheci que minhas experiências e histórias constituíram um ponto de partida. Ao mesmo tempo, percebi que a pesquisa narrativa me convidava a fazer uma revisão do que, até então, entendia por pesquisa qualitativa.

Lendo Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), entendi que, se eu ainda tivesse em mente a priorização apenas de resultados, estaria equivocada. Nessa abordagem qualitativa e narrativa, o processo de investigação com seus relatos, análises e interpretações seria o resultado da própria experiência do pesquisador durante a pesquisa. Assim, compreendi que não estava diante de apenas uma prática investigativa, mas de um modo de viver, estudar/investigar e escrever a experiência, em que identidade e conhecimento se constroem continuamente, em movimento, no entrelaçamento entre vida e pesquisa.

Nesse viver, escrever e pesquisar, li no texto de Rosa (2024) as mesmas inquietações e dúvidas quanto à dificuldade em se constituir uma pesquisadora narrativa. Suas colocações tocaram diretamente minhas próprias angústias. No entanto, para Rosa (2024) o ponto de partida na constituição como pesquisadora narrativa foi marcado por três movimentos fundamentais: a leitura de pesquisas já realizadas nesse campo; o exercício de narrar suas experiências relacionadas ao que pretendia investigar; e a releitura atenta de suas próprias vivências nas comunidades responsivas (Clandinin e Connelly, 2011).

Quando Clandinin e Connelly, 2011 falam em “comunidades responsivas”, eles se referem a grupos ou pessoas que leem o trabalho do pesquisador não como avaliadores finais, mas como interlocutores. Essas comunidades são convidadas a reagir, comentar, levantar questões e trazer novos olhares sobre as narrativas apresentadas. No contexto da minha pesquisa, o grupo responsivo do qual faço parte é o GPNEP, que me auxiliou “a ver outros sentidos que poderiam levar a outras recontagens” (Clandinin e Connelly, 2011, p. 96).

Ao longo do meu percurso formativo, compreendi que as histórias narradas não têm um único sentido mas podem ser relidas e recontadas sob diferentes perspectivas. Cada resposta que recebi do GPNEP ampliou as possibilidades de interpretação, ajudando-me a alcançar outras compreensões que, sozinha, talvez não visse. Esse processo não foi fácil, e nem sempre estive aberta a novas recontagens, pois, para mim, representou um desafio de exploração e

compreensão da minha consciência como pesquisadora qualitativa (Ely, Vinz, Anzul e Downing, 2005).

Percebi que a escrita não era apenas uma forma de registrar dados, mas um processo de reflexão profunda, no qual me aproximava de percepções, sentimentos e significados que nem sempre estavam conscientes. Trata-se de um trabalho de investigação interna e subjetiva, pois, quando Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005) apontam a necessidade de olhar para dentro e para fora, reconheci a minha dificuldade de analisar simultaneamente as minhas próprias histórias, emoções e interpretações e, ao mesmo tempo, observar o mundo e os contextos sociais e culturais presentes nas histórias contadas.

Ainda sobre as comunidades responsivas, minha participação no GPNEP iniciou somente pela escuta. Demorei muito para ler uma narrativa, pois acreditava que precisaria estudar bastante sobre pesquisa narrativa para compreender os termos desconhecidos. Porém, também ouvi que o futuro pesquisador que não lia suas próprias experiências, estava perdendo tempo, porque só aprenderia narrando. No dia da minha primeira leitura, estava ansiosa e com medo li a experiência da casinha de caixa de leite e, como se tratava de uma experiência afetiva, não consegui controlar minha emoção. Após a leitura, várias pessoas fizeram comentários e questionamentos e, com base nessas contribuições, comprometi-me a reescrever a experiência e compartilhá-la em outro momento. Entendi que recontar não significava repetir, mas deslocar, reabrir e reconstruir as experiências vividas.

Nesse comprometimento que assumi de realizar uma releitura, remeti-me a de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), que afirmam ser necessário, na escrita de pesquisas qualitativas, retomar constantemente as inquietações e os interesses que me levaram à investigação. Percebi que esse movimento de retorno me permitiu atribuir compreensões ao percurso e, ao ouvir diferentes opiniões, fui organizando e dando novos contornos à minha constituição como pesquisadora narrativa.

No contar das minhas histórias iniciais, busquei identificar quem foi a pesquisadora que se viu enfurecida ao presenciar uma pessoa jogando lixo no chão? Quem foi a pesquisadora que recolheu caixas para construir uma casa com caixas de leite, impedindo-as de irem para o lixo? E, quem foi a pesquisadora que propôs uma atividade com materiais reaproveitáveis e desejou exibir a produção e foi impedida?

Percebi que, ao narrar as experiências da minha vida, iniciei o processo do pensamento narrativo, transformando-me em uma pesquisadora que também faz parte das histórias que contei e continuo a narrar histórias de quem estou me tornando. Ainda assim,



tive dúvidas sobre como conduzir uma pesquisa a partir de outras experiências que ainda viveria; não compreendia, naquele momento, que a palavra “*experiência*” ia muito além do seu uso comum, geralmente associado apenas a algo vivido ou presenciado.

À medida que fui estudando, descobri que Dewey (1976) compreende a experiência como um fenômeno que envolve continuidade e interação. Ou seja, não se trata apenas do que acontece, mas de como o sujeito se transforma a partir do que vive, em relação com o ambiente e com os outros. Essa concepção ampliou minha compreensão sobre o papel da experiência no percurso teórico-metodológico que eu havia adotado, revelando seu potencial como fundamento para a construção do conhecimento e para a compreensão do ser no mundo.

Dewey (1976) me apresentou a experiência como fenômeno a ser pesquisado e, na minha compreensão, ela significa um processo contínuo que ocorre com todas as pessoas em relação ao meio. Com base nos argumentos do autor, compreendi que, desde o meu nascimento, venho acumulando experiências em distintos contextos e interagindo com uma diversidade de pessoas. Essas vivências podem ser percebidas como educativas, quando promovem aprendizagem e desenvolvimento, ou como deseducativas, quando não contribuem para o crescimento pessoal ou social.

Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas (Dewey, 1976, p. 14).

Entendi que todas as vivências humanas estão interligadas: nenhuma experiência acontece isoladamente; cada vivência deixa marcas em nossa maneira de ser, pensar e agir, pois toda nova vivência pode ser influenciada pelo que já vivemos. Uma experiência boa pode ampliar nossa curiosidade e nossa capacidade de agir; uma experiência ruim pode gerar medo, bloqueio ou resistência. Por fim, todas as experiências vividas influenciam nossas escolhas futuras e a tomada de decisões de ser e estar no mundo.

Ao recordar minhas narrativas iniciais, percebi que todas constituíram experiências educativas. Por exemplo, ao presenciar um rapaz jogando papel no chão, senti incômodo, o que me levou a considerar questões de exclusão social e cuidado com o meio ambiente. A destruição da casinha feita de caixas de leite foi uma experiência negativa, mas despertou em mim o desejo de buscar respostas para as inquietações surgidas durante minhas atuações na educação infantil.

Além disso, o impedimento de expor os produtos confeccionados gerou diversas reflexões, que me conduziram a uma nova investigação sobre minhas práticas educativas.

Como este trabalho parte de minha própria experiência, foi a partir dela que me engajei no exercício de compreender mais profundamente os conceitos que considero fundamentais para a investigação e compreensão da experiência. Com base nos estudos de Clandinin e Connelly (2011) percebi que a pesquisa narrativa se estrutura a partir de três conceitos centrais: situação, continuidade e interação. Esses elementos formam o chamado *espaço tridimensional* da pesquisa narrativa, que indica que “os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social; e ocorrem em lugares específicos ou sequência de lugares” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 85).

O espaço tridimensional da pesquisa narrativa considera a temporalidade, pois as experiências não são analisadas de forma isolada, mas como parte de uma continuidade em que passado, presente e futuro estão interligados. Cada experiência individual possui seu valor, mas elas também se equilibram em relação ao social, englobando contextos culturais, históricos e sociais. No estudo das experiências vividas, pesquisadores narrativos consideram o contexto espacial, ou seja, os lugares ocupados ou a sequência de lugares que influenciam a maneira como vivemos, pensamos e agimos. Ao destacar o termo “lugar”, percebi que ele não se restringe apenas ao espaço físico; pode tratar-se de um contexto simbólico, social, cultural e histórico em que as experiências acontecem. Ou seja, “lugar” é entendido como o cenário que influencia e pode contribuir para a composição de sentidos às vivências das pessoas, moldando como elas pensam, sentem e agem.

Nesse contexto do espaço tridimensional de investigação, compreendi que existe uma orientação que organiza o modo de olhar as histórias de vida proposto pela pesquisa narrativa. Assim, além dos três termos que considero fundamentais, percebi que o processo envolve quatro direções: o introspectivo, o extrospectivo, o retrospectivo e o prospectivo; movimentos que permitem “que nossas investigações caminhem” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 84). Essas direções me levaram a mergulhar nas minhas experiências, revisitando sentimentos, percepções e entendimentos vividos anteriormente; simultaneamente, levaram-me a olhar para o contexto, para as minhas relações e a projetar-me em relação ao que ainda está por vir.

Enquanto pesquisadora narrativa, coloquei-me neste processo investigativo refletindo quem sou e quem estou me tornando ao longo do meu percurso existencial. A partir da leitura de Clandinin (2013) compreendi que minha pesquisa adotaria uma Perspectiva teórico-

metodológica relacional, considerando que, no pensamento narrativo, a investigação está intrinsecamente ligada à minha relação com o mundo, com o tempo, com as pessoas, em diferentes lugares e por meio de experiências diversas. Nessa perspectiva relacional, a investigação ocorre no compartilhamento das experiências em um espaço tridimensional, e minha intenção foi sempre estabelecer relações significativas com os outros.

Foi considerando essa dimensão relacional que submeti minha pesquisa ao CEP, informando que o campo de estudo seria o âmbito de um projeto de extensão. Dessa forma, acreditei estar reforçando meu compromisso ético com a escuta, o diálogo e o respeito aos participantes, uma vez que esclareci que, no plano de trabalho, selecionaria duas pessoas como participantes da minha investigação. Na pesquisa narrativa, entretanto, os participantes não são tratados como objetos de estudo; assim, não é possível atuar de forma neutra e puramente técnica. É necessário um compromisso ético que envolva escuta, respeito e reflexão sobre o impacto das minhas ações na vida deles. Clandinin e Connelly (2011) exemplificam essa relação a partir de amizades, destacando a importância da interação e da responsabilidade ética na experiência compartilhada.

Da mesma forma que consultamos nossas consciências sobre as responsabilidades que temos em uma relação de amizade, precisamos consultar nossa consciência sobre nossa responsabilidade como pesquisadores narrativos em uma relação de participação no processo de pesquisa (Clandinin; Connelly, 2011, p. 222).

Apesar do meu amadurecimento em relação à abordagem relacional, percebi que ainda estava presa a um pensamento canônico ao lembrar da minha entrada em campo de pesquisa. Enquanto eu planejava dias, horários e procedimentos, minha atenção estava mais voltada ao cumprimento de protocolos rígidos do que à construção de relações autênticas com as pessoas participantes. Foi nesse tensionamento entre o planejamento formal e a abertura relacional que, lendo Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), entendi que o campo de pesquisa pode ser compreendido como uma série de construções internas, em constante movimento. Ele não se limita apenas ao que está presente fisicamente, mas envolve também aquilo que está ausente e a interpretação que faço do que é interno e externo.

Segundo as autoras, o externo pode ser relativamente mais acessível, uma vez que os pesquisadores focam naquilo que procuram fora de si. Por outro lado, o campo interno exige assumir a responsabilidade de confiar nas subjetividades intrínsecas, ou seja, naquilo que

realmente reside dentro de cada um. Elas destacam que o campo é um processo de construção interna em constante transformação, não podendo ser considerado fixo, isolado ou imutável, já que não se trata de um momento solitário ou separado da experiência relacional que o envolve, como destacam Clandinin e Connelly:

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar (...) A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 120).

Compreendi que estive em campo o tempo todo. Reconheci que o encontro com as pessoas que participaram do projeto de extensão foi também um momento de reencontro com práticas ainda marcadas por um pensamento canônico. Percebi isso especialmente ao notar que uma das minhas primeiras preocupações foi garantir a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente após obter esse documento assinado me senti tranquila para prosseguir, como se a formalização ética legitimasse a relação e a pesquisa.

Naquele momento, ignorei a dinâmica própria da pesquisa narrativa. Meu pensamento estava fixo, previsível e controlável; deixei que um papel e uma assinatura assumissem uma centralidade excessiva. Lendo Clandinin e Connelly (2011), compreendi que o campo é vivo, mutável e está em constante transformação. Naquele espaço físico de investigação estava a menina, a jovem, a mulher, a mãe, a aluna, a professora, a discente e a pesquisadora; meus vários “eus” se moviam em um fluxo contínuo, conforme apontado por Clandinin (2013).

Quando nossas vidas se juntam em um relacionamento de investigação, estamos no meio. Suas vidas e as nossas também são moldadas por atenção ao passado, presente e futuro, desdobramento de narrativas sociais, culturais, institucionais, linguísticas e familiares (Clandinin, 2013, p. 43)

Se, em algum momento, imaginei estar iniciando uma pesquisa do zero, em um terreno neutro ou vazio, logo percebi o equívoco. Eu já estava imersa nas minhas próprias histórias, assim como cada participante estava inserido nas suas. Levamos para aquele espaço experiências passadas, vivências presentes e expectativas para o futuro. Nossas trajetórias pessoais nos moldaram e continuaram a nos moldar de maneira profunda e complexa, são essas histórias que influenciam como vivemos, falamos, escutamos e atribuímos sentido ao mundo.

Reconhecer isso não foi imediato. O que ainda chamo de início no campo me permitiu compreender a importância de acolher a imprevisibilidade como parte do processo investigativo. Nesse sentido, na experiência intitulada “**Angústias iniciais em campo**”, narro o primeiro dia de atividades da experiência formativa, quando me senti extremamente ansiosa. Apesar de me esforçar para manter a tranquilidade, não consegui controlar completamente minhas emoções.

Organizei tudo o que precisava e, ao olhar para o relógio, fiquei aguardando a chegada das pessoas inscritas; a ansiedade aumentava a cada minuto em que ninguém aparecia. Inquieta na sala, conferi cada detalhe mais uma vez e, por fim, decidi me posicionar na porta, na expectativa de receber alguém. Não sei quanto tempo fiquei esperando, mas minha emoção foi mudando quando, de longe, avistei no corredor uma pessoa conferindo a numeração das salas e se aproximando. Logo, ela verificou a sala e me perguntou se era ali mesmo. A partir desse momento, senti um leve alívio; mais tranquila, observei outras pessoas chegando e se acomodando. Em seguida, apresentei-me de forma mais formal e ouvi atentamente cada participante se apresentar.

Durante as apresentações, percebi que a turma era mista: havia pessoas que já atuavam em escolas e outras que ainda estavam em formação docente. No entanto, senti certo incômodo ao saber que uma das participantes havia concluído recentemente o doutorado e pesquisava questões relacionadas ao meio ambiente. Aquela informação despertou em mim uma insegurança que não sei se veio do título que ela possuía ou da área em que atuava; apenas sei que, a partir daquele momento, me senti desconfortável.

Na abertura daquele primeiro encontro, além das boas-vindas, falei sobre minha pesquisa, detalhei a proposta acadêmica e apresentei um panorama de como seriam nossos encontros, com o foco na confecção de materiais a partir do lixo. Quando mencionei a palavra “lixo”, a mesma pessoa que já havia me causado incômodo interveio, sugerindo que o termo correto seria “resíduos sólidos”. Imediatamente, expliquei que preferia a palavra “lixo” e que vinha refletindo sobre a confusão entre os termos. No entanto, internamente, meu desconforto aumentou, e me questioneei se realmente dominava o tema que estava propondo.

Considerando a duração de cada encontro, precisei informar no TCLE que ofereceria lanche em todos os encontros do projeto; para isso, separei um cantinho específico para o intervalo. Na mesa, coloquei recipientes de isopor que reaproveitei de minha experiência acompanhando meu filho no hospital, além de copos descartáveis, com a intenção de problematizar a importância do uso de copos retornáveis. No entanto, fui surpreendida com

uma rápida intervenção, pontuando que a presença dos copos não condizia com a proposta do encontro. Justifiquei que se tratava de uma provocação posterior, mas, em minha mente, só pensei que aquela pessoa possuía mais experiência prática do que eu.

Ao retornarmos do lanche, detalhei melhor as oficinas, explicando que cada pessoa construiria seus próprios materiais, tanto nos encontros quanto em casa. Logo percebi expressões de surpresa e perguntei se elas acreditavam que eu iria ensinar a fazer os produtos. Com o retorno positivo, esclareci que seria um trabalho colaborativo; no entanto, fiquei me questionando se o título da ação extensionista poderia ter dado a impressão de que eu iria apenas ensinar o que fazer, em vez de propor uma construção conjunta.

Como a proposta final era a confecção de um material, levei diversos rolos de papel higiênico e diferentes itens para decoração. No decorrer da atividade, cada participante, inclusive eu, produziu seu próprio material. Em seguida, expusemos as criações, registrei imagens, mas não investiguei como a experiência da confecção havia sido para cada pessoa. Limitei-me a aplaudir, elogiar e orientar os próximos passos, definindo as regras para o material que deveria ser produzido em casa e apresentado no encontro seguinte. Ao final daquele dia, fiz uma autoavaliação do tempo e do espaço em que estava inserida, refletindo sobre os próximos encontros. Percebi um certo desconforto em relação a um dos participantes e, em meu íntimo, desejei que ele não retornasse e, de fato, ele não voltou.

A experiência narrada constitui um texto de pesquisa em que a narrativa foi construída a partir de escritos provisórios elaborados com o uso de diferentes ferramentas de investigação. Antes de aprofundar minhas reflexões sobre a experiência vivida ou de detalhar a proposta de extensão, optei por apresentar a minha compreensão acerca dos instrumentos de investigação utilizados na pesquisa narrativa. São esses meios que possibilitam ao pesquisador reunir informações relevantes ao processo investigativo, viabilizando a construção dos textos de campo e, posteriormente, dos textos de pesquisa.

Clandinin e Connelly (2011) ressaltam que, na pesquisa narrativa, o pesquisador não se restringe a instrumentos tradicionais, como entrevistas estruturadas ou questionários, ao contrário, há uma ampla gama de possibilidades que podem ser consideradas fontes de informação para orientar o processo investigativo. Entre elas, incluem-se histórias pessoais e profissionais, autobiografias, diários, narrativas de memória, registros produzidos no cotidiano, conversas informais, fotografias, objetos de memória e outros.

Clandinin (2013) enfatiza que os artefatos funcionam como gatilhos ou estímulos para a narrativa. Ou seja, eles auxiliam na recordação de experiências, sentimentos e acontecimentos, servindo como ponto de partida para contar histórias, pensar sobre situações ou detalhar vivências. Dessa forma, compreendi que um artefato atua como uma ferramenta mediadora, capaz de provocar lembranças ou reflexões, enquanto o que efetivamente compõe o material de pesquisa são as histórias e interpretações que construo a partir dele.

Nesse sentido, compreendi que a escolha de determinados instrumentos orienta o tipo de investigação que realizamos. Tal decisão amplia as possibilidades de análise e permite reconhecer que histórias de vida, experiências cotidianas e registros sociais constituem importantes fontes de conhecimento. Além disso, ao considerar a dimensão subjetiva, é possível aprofundar a compreensão das experiências humanas em sua complexidade e singularidade.

Miranda (2024), ao buscar compreender narrativamente alguns processos de letramento acadêmico de alunos surdos universitários e analisar as experiências vividas tanto pelos participantes quanto pela pesquisadora, utilizou como instrumentos de investigação notas de campo, linha do tempo, caixa de memória e conversas. Para a autora, cada um desses meios foi essencial para registrar momentos significativos e possibilitar a recontagem das experiências vividas.

A investigação de Sataka (2023) foi estruturada a partir de três indagações centrais: as histórias vividas e contadas em um curso on-line de formação de professoras de espanhol para uso de tecnologias digitais; as experiências de currículo vivenciadas nesse contexto, e os espaços relacionais construídos no ambiente on-line. Para investigar essas questões, a autora utilizou uma variedade de instrumentos, como diários reflexivos, exploração do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle), materiais e documentos do curso, mensagens no WhatsApp e e-mails, relatos autobiográficos, conversas síncronas via Google Meet, grupos focais, diários de campo, entrevista final, registros das atividades realizadas e recursos expressivos, como imagens-palavra e metáforas, que possibilitaram representar e interpretar as experiências vividas.

Para a elaboração dos textos de campo, Freitas (2024) recorreu a instrumentos diversificados que possibilitaram aos participantes narrarem suas experiências de múltiplas maneiras, incluindo entrevistas, conversas, linhas do tempo, relatórios e atas de reuniões. Inicialmente, a autora buscou compreender, de forma narrativa, as experiências docentes vivenciadas por dois professores em formação e uma professora supervisora no subprojeto Pibid Inglês/Espanhol, durante o período da pandemia. Nesse contexto, os instrumentos foram

fundamentais para a pesquisadora, ao contribuírem para a construção dos sentidos atribuídos às experiências vividas.

Ao conhecer diferentes instrumentos de pesquisa, compreendi que cada um deles oferece uma forma particular de interpretar os momentos vividos. Nesse sentido, para a construção dos meus textos de campo, optei por utilizar como instrumentos: conversas livres com as pessoas participantes, notas de campo com os roteiros de planejamento, imagens dos produtos confeccionados e, posteriormente, apenas anotações pessoais.

A conversa livre, para mim, permitiu a criação de um espaço de diálogo mais aberto, espontâneo e flexível; favoreceu a circulação de ideias, sentimentos e experiências sem a imposição de um roteiro fixo. Clandinin e Connelly (2011) explicam que, nesse tipo de interação, não há uma hierarquia rígida entre pesquisador e participante; em vez de o pesquisador assumir uma posição de controle absoluto, como alguém que apenas faz perguntas e conduz a direção do diálogo, ambos compartilham o espaço de fala. Essa igualdade, para mim, contribuiu para que os participantes se sentissem à vontade para expressar suas experiências e percepções de maneira mais livre.

Ao escolher esse instrumento, considerei a oportunidade de promover interação e, com isso, fortalecer o vínculo com as pessoas participantes, criando um ambiente de confiança. Também compreendi esse momento como a possibilidade de “viajar para o mundo do outro”, como propõe Lugones (1987). Para mim, a autora sugere que esse trânsito envolve atravessar contextos sociais, culturais e afetivos, indo além da simples escuta. Não foi apenas o ato de ouvir o que é dito, mas de reconhecer que, por trás de cada fala, há um modo singular de ser e de viver no mundo. Essa postura implicou a disposição de acolher as diferenças sem julgamentos, entendendo que é justamente a diversidade de experiências que nos torna únicos.

Optei pelo uso do roteiro de planejamento das oficinas por compreender seu papel na organização do trabalho pedagógico, uma vez que possibilitou explicitar objetivos, selecionar conteúdos e propor atividades de forma estruturada. Essa escolha, no entanto, me mostrou os processos que antecedem a prática pedagógica, apontando intencionalidades, escolhas e estratégias construídas antes do ato de ensinar. Cada roteiro planejado se configurou como fonte de informação para contribuir com a reflexão sobre a formação docente e para a compreensão dos sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender.

Nos roteiros, percebi o processo de seleção descrito por Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), compreendendo que a decisão sobre o que incluir ou deixar de fora não é neutra. Esse



movimento me auxiliou a identificar o meu lugar na pesquisa, servindo como orientação tanto para a análise quanto para a escrita. Tais escolhas tiveram impactos diretos na escrita deste texto final de pesquisa, definindo quais trechos ou episódios foram mantidos, quais análises precisavam ser aprofundadas e quais partes deixaram de ser pertinentes para responder às inquietações investigativas.

Utilizei a fotografia como recurso de expressão significativa, com base na compreensão que tive ao ler Clandinin e Connelly (2011) apontarem que uma fotografia não é apenas uma imagem visual, mas um registro de um momento vivido, carregado de significados afetivos e contextuais. A foto captura experiências com valor pessoal ou coletivo, funcionando como um marco de lembranças. Ela serve como ponto de partida para analisar, narrar e reinterpretar experiências, ou seja, não se limita a registrar um instante, mas inspira a construção de histórias, conectando memórias passadas com os sentidos que atribuímos no presente.

De forma complementar, Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005) destacam que a fotografia atua simultaneamente como documento e perspectiva: enquanto preserva a realidade de um momento, também mostra a sensibilidade, as intenções e a percepção de quem fotografa, tornando visível aquilo que poderia passar despercebido. Nesse sentido, ao enquadrar, focar e destacar determinados elementos dos materiais confeccionados nas oficinas, transformei o registro visual em algo mais que uma simples imagem: passei a oferecer uma interpretação particular da realidade, revelando meu olhar e meu modo de perceber o mundo.

Como último instrumento, utilizei um bloco de anotações, que foi fundamental para registrar impressões, observações, ideias e detalhes ao longo do processo investigativo. Ele funcionou como um recurso de memória e organização das informações, permitindo o registro de achados que contribuiriam diretamente para a construção das narrativas, tanto como textos de campo quanto, posteriormente, como textos de pesquisa. Optei por escrever “achados investigativos” substituindo o termo “dados” utilizado nas pesquisas qualitativas. Para mim, essas minhas descobertas são as informações construídas, interpretadas e contextualizadas que resultam do ato de investigar.

O que chamei de bloco de anotações pode ser comparado ao que Clandinin (2013) denomina diários, os quais vão além de meros registros. Esses diários assumem uma função reflexiva e interrogativa, permitindo ao pesquisador questionar, analisar e interpretar suas experiências. Enquanto as anotações de campo registram o “quê” aconteceu, os diários ajudam a investigar o “por quê” o “como” dessas experiências, transformando o cotidiano da pesquisa em reflexão crítica. Detalhes que, isoladamente, parecem triviais podem adquirir significado e

padrão quando analisados em conjunto. Ao entrelaçar diferentes anotações de campo, o pesquisador consegue identificar tendências, temas e conexões, convertendo fragmentos aparentemente pequenos em material consistente e significativo para a construção de textos de pesquisa.

Por isso, as anotações possibilitaram uma reflexão sobre o meu percurso investigativo, permitindo identificar padrões, intencionalidades e escolhas metodológicas que orientaram a análise e a escrita. Dessa forma, elas se configuraram como instrumentos capazes de transformar experiências e observações em conhecimento consistente. Por meio desses registros, pude anotar impressões, detalhes, ideias e percepções surgidas ao longo do processo investigativo; posteriormente, esses elementos foram organizados e refletidos nos textos de campo, que se tornaram documentos centrais para a construção do conhecimento produzido na pesquisa. Assim, não apenas permitiram o registro das experiências, mas também favoreceram a interpretação e a compreensão dos fenômenos investigados.

Ao ler Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), reconheci que tudo o que é observado e anotado passa pelo filtro da percepção, das experiências, dos valores e da interpretação de quem realiza a pesquisa. Ou seja, as notas de campo refletem não apenas os acontecimentos observados, mas também a forma como eu pesquisadora percebi e compreendi. Além disso, compreendi que essas notas revelam não apenas o que é diretamente observado ou relatado, mas também significados, padrões e interpretações que podem não ser imediatamente evidentes. Dessa forma, constituem ferramentas essenciais para compreender como os indivíduos veem o mundo e interpretam suas próprias experiências, ao mesmo tempo em que me permitiram analisar o meu próprio processo de observação e análise.

Os registros iniciais deram origem aos textos de campo, que funcionaram como documentos preliminares nos quais experiências, percepções e detalhes do processo investigativo foram organizados e refletidos. Nesses textos, não apenas descrevi o que foi observado, mas também comecei a interpretá-los, desenvolvendo, de forma contínua, os textos de pesquisa ou textos finais. Nesse processo, as informações registradas nas notas de campo foram reinterpretadas e transformadas em conhecimento mais consolidado. Com isso, foi acontecendo a composição de sentidos: a construção da minha interpretação sobre os achados, articulando-os com o referencial teórico, os objetivos da pesquisa e as questões investigativas, de modo que experiências e observações se converteram em uma compreensão crítica e consistente da experiência estudada.

Por essa razão, Clandinin e Connelly (2011) sugerem as comunidades responsivas como espaços de interação contínua, nos quais pesquisadores narrativos podem compartilhar suas práticas, receber feedback e revisar o seu próprio trabalho. Em grupos de apoio, como o GPNEP, o acompanhamento ao longo do tempo permite que as ações sejam observadas, discutidas e aprimoradas. Foi nesse espaço coletivo que também experimentei um certo conflito em relação ao caráter relacional da pesquisa narrativa. Ao receber retornos sobre minhas atividades, senti que estava prestando contas do meu processo de desenvolvimento, o que, ao mesmo tempo em que possibilitou identificar pontos fortes, lacunas e ajustar estratégias, também me colocou diante de tensões próprias da partilha de um trabalho em construção. Esse diálogo contínuo, embora desafiante, contribuiu para fortalecer minhas intenções e objetivos, ampliando a compreensão sobre o que eu estava fazendo e por quê.

Assim, compreendi que a sugestão de Clandinin e Connelly (2011) não se limita a indicar o valor de não trabalhar de forma isolada, mas aponta que os espaços coletivos, à medida que oferecem apoio e fundamentos para a pesquisa, também nos colocam em confronto com nossas escolhas, interpretações e responsabilidades no processo investigativo. Foi em um momento de confronto investigativo, especialmente durante o exame de qualificação, que me vi diante da necessidade de questionar se, de fato, havia compreendido o aspecto relacional da pesquisa narrativa. Esse momento de avaliação não apenas apontou os caminhos já percorridos, mas também me mostrou a importância de reconhecer que a pesquisa narrativa não se limita à coleta de histórias ou à produção de textos. Corresponde a um processo que envolve compromissos, responsabilidades e vínculos entre pesquisador e participantes e isso não poderia estar apenas no meu campo teórico.

Ao ser instigada a rever as minhas escolhas, percebi que compreender o aspecto relacional da pesquisa narrativa significava assumir a dimensão ética e dialógica das relações estabelecidas ao longo da investigação. No meu caso, porém, eu tentei construir esse relacional com todas as pessoas participantes do projeto de extensão. Precisei reconhecer que, inicialmente, minha preocupação esteve voltada apenas para as exigências formais do CEP e do TCLE. Embora eu tenha informado ao comitê a participação de dois participantes de pesquisa, isso não se concretizou. Não foi por falta de vontade, interesse ou tentativa; simplesmente não aconteceu. Naquele momento, eu ainda não compreendia a essência relacional da investigação narrativa como um processo de convivência, partilha e construção

de sentidos, conforme defende Clandinin (2013), em que pesquisador e participantes estão igualmente implicados.

Não consegui contar com a participação de outras pessoas, pois, ao longo do percurso, fui refletindo apenas sobre minhas próprias experiências não coloquei minha vida em relação com a vida dos outros, um movimento que teria implicado uma postura ética, aberta e comprometida; além disso, me limitei ao presente, deixando de lado memórias, histórias e outros contextos culturais, sociais e afetivos.

Assim, a investigação que inicialmente formulei ser relacional acabou se tornando um mergulho profundo em minha própria trajetória. Foi uma pesquisa centrada na construção do meu conhecimento, nas experiências que me atravessaram e moldaram meu olhar sobre o mundo. Nesse sentido, resultou em um exercício de autoescuta: uma pesquisa que constituiu minha caminhada como educadora e pesquisadora, investigando as minhas próprias histórias; explorando experiências, memórias e reflexões, e compreendendo o tema escolhido.

Segundo minha interpretação, lendo Clandinin (2013), escrever autobiograficamente não se limita a narrar fatos isolados, mas envolve situar experiências no conjunto de uma vida, considerando relações, espaços, tempos e sentidos que compõem a trajetória de uma pessoa. Na pesquisa narrativa, o uso da autobiografia pode gerar diferentes tipos de materiais que registram experiências. Esses textos assumem formas variadas, mas, na maioria, mantêm características autobiográficas, pois partem da vivência e do olhar do próprio pesquisador.

Um exemplo de estudo autobiográfico é a pesquisa desenvolvida por Teixeira (2023), cujo objetivo foi compreender, de forma narrativa, suas experiências como professora e pesquisadora com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em ambientes não inclusivos. A autora explorou a complexidade dessa condição na vida adulta, buscando desmistificar preconceitos e propor um olhar mais amplo e sensível sobre o TDAH. Em suas reflexões, concluiu que o transtorno não a define integralmente, mas constitui parte essencial de sua identidade e de suas vivências, influenciando, mas não limitando, sua trajetória pessoal e profissional.

Miranda (2023) escreveu sobre as próprias experiências de vida ao narrar e compreender as histórias de resistência e reexistência que atravessam seu percurso educacional e social como pessoa surda e aluna surda aprendiz de línguas. A autora aponta que essa escrita foi também um gesto de afirmação, pois poucas vezes as histórias de pessoas surdas são contadas por elas mesmas, sendo frequentemente narradas a partir do olhar de terceiros. Por isso, a justificativa pessoal para esta pesquisa foi ocupar esse lugar de autoria, tornando visível a sua voz, com o

desejo de inspirar outras pessoas surdas a escreverem e partilharem suas próprias histórias, para que suas vozes sejam ouvidas e reconhecidas em diferentes espaços sociais e acadêmicos.

Miranda (2023) e Teixeira (2023) optaram por escrever pesquisas autobiográficas de maneira planejada, com suas investigações a partir de suas próprias experiências de vida. No meu caso, a autobiografia não foi uma escolha consciente ou previamente estruturada. À medida que o processo investigativo avançava, fui surpreendida pelas aproximações entre as histórias que contava e as reflexões que fui fazendo sobre minha própria trajetória. Percebi que me vi refletida nas narrativas que contei, nos conflitos que surgiram e nas perguntas que insisti em formular. Foi então que compreendi que o movimento investigativo não ocorria fora de mim, mas foi progredindo para uma investigação profundamente autobiográfica e reflexiva.

Ao ler Clandinin (2007) compreendi que a investigação narrativa autobiográfica envolve o estudo e a exploração das experiências vividas pelo próprio pesquisador. No meu caso, essa abordagem foi utilizada para compreender as tensões pessoais que experimentei ao longo da proposta de extensão, permitindo-me viver e recontar as experiências vividas. Embora seja uma pesquisa de caráter autobiográfico, esse tipo de investigação pode se estender à análise das histórias de pessoas próximas; pois, no meu estudo, mesmo não havendo participantes formais de pesquisa, as pessoas envolvidas no projeto de extensão estiveram presentes e influenciaram diretamente minhas vivências. Por meio desse processo, foi possível desenvolver uma compreensão mais profunda da minha própria identidade e de como minhas experiências se entrelaçam com o contexto educacional que vivenciei.

Refletindo sobre os argumentos de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), percebi que minha escrita autobiográfica me colocou no centro da investigação, configurando um verdadeiro processo de descoberta e análise. Minhas experiências, preconceitos, emoções e perspectivas teóricas influenciaram não apenas o desenvolvimento da pesquisa, mas também os resultados obtidos, enquanto minha postura moldou toda a escrita. Considerando que a pesquisa qualitativa reconhece a realidade e o conhecimento como subjetivos, pessoais e construídos, foi necessário ser franca sobre meus sentimentos, processos, perplexidades, desafios e conquistas. Compartilhar dúvidas, autocrítica e até raiva durante o processo de escrita foi um processo transformador, conduzindo-me a novas compreensões.

Ao longo desse percurso, pude desafiar crenças anteriores e fui obrigada a abraçar minhas vulnerabilidades, permitindo que as emoções participassem ativamente do processo, algo que se configurou também como um ato de empoderamento. Um desafio constante foi integrar a escrita pessoal e expressiva aos contextos acadêmicos convencionais, pois meu receio

foi que ela fosse percebida como pouco acadêmica. Entretanto, gradualmente, fui me constituindo pesquisadora narrativa, defendendo o percurso teórico e metodológico da pesquisa narrativa, reconhecendo a relevância de uma abordagem que alia subjetividade e rigor científico.

No próximo capítulo, apresentarei a experiência vivida no projeto de extensão, um espaço fundamental para a minha construção de conhecimento. A partir desse envolvimento direto com a prática, com as pessoas participantes e com os contextos sociais da iniciativa pedagógica, pude aprofundar reflexões e consolidar aprendizados em diálogo direto com minha trajetória de pesquisadora. Essa vivência permitiu que experiências coletivas e individuais se entrelançassem com minhas reflexões autobiográficas, fortalecendo a compreensão de minha identidade acadêmica e pessoal e demonstrando como a pode integrar prática, teoria e vivência de maneira significativa.

## 2. O PROJETO DE EXTENSÃO SOBRE O LIXO E A MINHA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

O projeto de extensão foi intitulado como “Era uma vez um lixo: oficinas com material reaproveitável”, e a Imagem 4 mostra a arte do cartaz de divulgação: tem um fundo azul-claro, decorado com quatro nuvens brancas, três no topo e uma pequena no canto esquerdo inferior. Na parte superior, aparece a frase “Era uma vez um lixo”, escrita em letras maiúsculas, na cor vermelha. No centro, em letras pretas, maiores e mais grossas, está escrito: “Oficinas com material reaproveitável”.

Imagem 4: Divulgação do Projeto



Fonte: Material elaborado pela autora em 10/06/2023.

Um projeto de extensão é uma iniciativa acadêmica que busca integrar a universidade à sociedade, promovendo a troca de saberes entre o ambiente acadêmico e a comunidade externa. Em uma instituição reconhecida por oferecer educação de qualidade em diversas áreas do conhecimento e que adota a tríade ensino, pesquisa e extensão como pilares de sua missão acadêmica, a extensão cumpre um papel estratégico ao levar o conhecimento produzido na universidade para a prática social. Nesse processo, contribui para a formação cidadã dos estudantes, o desenvolvimento de competências profissionais e a transformação de realidades sociais. Além disso, propostas de extensão permitem que as experiências coletivas da comunidade influenciem e enriqueçam o processo educativo, consolidando a função social da universidade e promovendo aprendizagens significativas que vão além da sala de aula.

O projeto “Era uma vez um lixo: oficinas com material reaproveitável” foi realizado na UFU no período de agosto a dezembro de 2023, teve como objetivo principal criar um espaço de discussão e reflexão sobre o lixo, seu reaproveitamento e a contribuição de cada indivíduo para amenizar os impactos ambientais. Além disso, a proposta visava incentivar a confecção de materiais a partir de alguns itens, transformando aquilo que seria descartado em recursos

pedagógicos úteis, e promover atitudes conscientes e responsabilidade social.

No detalhamento da proposta cadastrada, apresentei que meus objetivos incluíam: incentivar e participar da produção de objetos pedagógicos, desenvolvendo habilidades de reaproveitamento e promovendo práticas educativas sustentáveis; criar um espaço de diálogo e troca de saberes entre professoras e professores atuantes e em formação; e integrar experiências teóricas e práticas, demonstrando como ações simples podem contribuir para a sustentabilidade no contexto escolar.

Na justificativa, aponte a importância de abordar a questão do lixo e da sustentabilidade, considerando os impactos ambientais associados à produção e ao descarte de produtos, destacando que, nos últimos anos, o descarte de lixo aumentou de forma significativa, representando um problema ambiental crescente. Além disso, a forma insuficiente ou ineficiente com que a sociedade separa e descarta os diferentes tipos de lixo contribui para o acúmulo de resíduos no meio ambiente.

Outro fator relevante que destaquei diz respeito às embalagens descartáveis - produtos de uso único, como plásticos e embalagens -, que são amplamente utilizados, mas podem levar centenas de anos para se decompor, acumulando-se em solos, rios e oceanos. O conjunto desses fatores vem gerando um impacto ambiental significativo, afetando ecossistemas e colocando em risco todas as formas de vida no planeta, desde organismos menores até os seres humanos.

Mencionei que, desde a década de 1990, os estudos de Figueiredo (1995) já indicavam que o aumento dos resíduos decorre tanto do crescimento populacional quanto dos padrões de propaganda, que estimulam o consumo sem considerar a qualidade de vida. Descrevi, portanto, que atualmente vivemos em uma sociedade geradora de lixo e que uma forma de enfrentar ou amenizar esse problema seria o aprofundamento de discussões sobre espaços mais sustentáveis. Esses espaços incluem a redução do consumo ao essencial e a reutilização de itens que seriam descartados, promovendo práticas de sustentabilidade no cotidiano.

A partir dessas informações, destaquei que a sociedade, de modo geral, precisa lembrar que tudo provém da Terra e que o Planeta clama por socorro, pois nossas atividades diárias contribuem para esse alerta ambiental. Ressaltei ainda que não separar corretamente o lixo constitui uma atitude de grande impacto. Portanto, ao reutilizar materiais sempre que possível antes do descarte, podemos oferecer uma contribuição significativa para a preservação ambiental.

Aponte o estudo de Capra (2016) que destaca a necessidade de a sociedade, de forma geral, desenvolver uma compreensão emergente do conjunto de todos os níveis dos sistemas vivos. Mesmo que inicial, essa compreensão poderia iniciar uma transformação no pensamento



e nos valores que envolvem as dimensões política, cultural e científica; por isso, defendi que a discussão sobre práticas ambientais sustentáveis não era algo distante do cotidiano da sociedade e que a criação de espaços mais sustentáveis poderia favorecer a formação sobre nossa responsabilidade individual e coletiva. Para o autor, a sustentabilidade e a relação entre sociedade e ambiente constituem um tema pedagógico relevante para todas as áreas do conhecimento e para a formação docente, essa discussão tornava-se ainda mais emergente, uma vez que é no processo de escolarização que se constroem, diariamente, pessoas críticas, conscientes e socialmente responsáveis.

Com essa compreensão, aponte que, na vida cotidiana, descartamos diversos itens que demoram diferentes tempos de decomposição no planeta e que, no ambiente escolar, uma quantidade significativa de objetos também estava sendo descartada; nesse sentido, defendi o reaproveitamento de lixo como uma estratégia importante para reduzir o impacto ambiental e lidar de maneira mais consciente com o desperdício. Para isso, apresentei que o desenvolvimento das atividades ocorreria de forma síncrona e assíncrona. A parte síncrona seria composta por encontros presenciais quinzenais, realizados aos sábados, com foco na problematização dos tópicos, na discussão, na troca de experiências entre as pessoas em formação e a confecção de produtos a partir do lixo.

A parte assíncrona contemplaria a produção de peças pedagógicas, que seriam posteriormente compartilhadas e socializadas entre os participantes, ampliando as possibilidades de interação e fortalecendo o aprendizado coletivo. Compreendi que essa combinação metodológica possibilitaria o diálogo entre a experiência prática dos docentes em serviço e o olhar investigativo dos professores em formação, favorecendo aprendizagens significativas e contribuindo para que a atividade extracurricular gerasse impacto direto na prática docente.

Dessa forma, a experiência formativa ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2023, período em que foram realizados oito encontros presenciais. Em cada um deles, levei informações sobre o tema utilizando diferentes recursos, como textos, vídeos e músicas. Defendi a ideia do nosso compromisso com o espaço escolar, especialmente no que se refere à educação ambiental, compreendida por mim como uma problemática emergente. Entendo que o ambiente escolar, por se configurar como um espaço de construção de conhecimento, é também um lugar estratégico para o desenvolvimento de ações sustentáveis que promovam a consciência ambiental. No entanto, meu olhar esteve especialmente voltado para a dimensão prática, centrada no uso de itens diversos, como papel, caixas, garrafas, tampinhas e outros, para a criação de produções criativas e transformadoras.

No que se refere à realização dos encontros, o primeiro foi preparado com especial cuidado: reaproveitei embalagens utilizadas na experiência relatada na narrativa *“Sete dias e o meu lixo”* (pg. 27), etiquetei-as com a arte criada para a divulgação, organizei as cadeiras e preparei o espaço destinado ao lanche.

A imagem 5 está dividida em quatro quadrantes, formando uma colagem que retrata o ambiente no primeiro dia de atividade. No quadrante superior esquerdo, observa-se uma sala com cadeiras marrons estofadas, organizadas em semicírculo. O piso é cinza, e há mesas de madeira clara nas extremidades da sala. No quadrante superior direito, encontra-se uma mesa com diversos objetos organizados, incluindo itens de papelaria e artesanato, uma sacola de plástico resistente e uma caixa, ambas com a imagem de divulgação do projeto de extensão. No quadrante inferior esquerdo, há uma mesa com vários recipientes de isopor e uma bolsa térmica, todos com a mesma imagem de divulgação; encontra-se também um frasco de gel, correspondendo ao local destinado ao lanche. Por fim, no último quadrante, estão duas embalagens de isopor com a mesma imagem de divulgação.

Imagem 4: O primeiro encontro



Fonte: Fotos capturadas pela autora em 12/08/2023.

Naquele dia, realizei uma roda de conversa inicial, visando compreender o interesse e os conhecimentos prévios dos participantes sobre o eixo temático proposto. Durante o compartilhamento de experiências pessoais, apresentei brevemente a pesquisa narrativa, destacando que o projeto de extensão integrava meu processo de doutorado. Foi também o momento de iniciar as discussões sobre o reaproveitamento de materiais. Como atividade final, propus a confecção de objetos a partir de rolinhos de papel higiênico, disponibilizando papéis

variados, cola, tesoura e outros itens necessários. O encontro foi concluído com a exposição dos trabalhos produzidos e a captura de imagens dos produtos confeccionados.

A imagem 6 contém oito produções feitas com rolos de papel higiênico, organizados em uma grade de duas linhas e quatro colunas; cada rolo foi decorado de maneira criativa para representar diferentes personagens ou objetos.

Na linha superior, iniciando do lado esquerdo: o primeiro rolo está pintado de rosa, com fios brancos entrelaçados e flores nas cores rosa e roxa no topo, representando um vaso de flores. O segundo rolo é decorado com papel azul e detalhes de uma fita amarela com branco nas bordas; para completar, possui um rosto sorridente e um detalhe vermelho colado à direita. O terceiro rolo é verde, com detalhes vermelhos presos a ganchos feitos de palitos de picolé, representando um cacto. No último rolo da linha superior, está pintado de vermelho, com um rosto sério desenhado e uma faixa preta amarrada como um cinto, representando um ninja vermelho.

Imagem 5: Confeção do dia



Fonte: Fotos capturadas pela autora em 12/08/2023.

Este dia foi especialmente significativo para mim, marcando o que considerei o ponto de partida da minha pesquisa: o contato direto com o ambiente, com as pessoas participantes e com a situação que, até então, existia apenas no planejamento. Como você conheceu a narrativa *“Angústias iniciais em campo”* (p. 42), apresentada no capítulo anterior, compartilharei agora minhas primeiras reflexões sobre o processo investigativo, que naquele momento apenas começava.

Minha primeira reflexão foi perceber que entrei em campo carregando o registro de uma

proposta de extensão que já estruturava toda uma organização “canônica” para alcançar resultados ótimos. Acreditei que possuía pleno conhecimento do assunto, domínio das habilidades para confeccionar produtos a partir do lixo e que somente eu saberia orientar a construção desses materiais. Nesse processo, desconsidere outras possibilidades de discussão que poderiam e deveriam acontecer. Mesmo que tenha compreendido parte do pensamento de Lugones (1987), fiquei presa a uma “percepção arrogante”, centrada em mim, sem reconhecer que a proposta deveria ser essencialmente relacional.

Inicialmente, quis falar sobre conscientização, mas, de forma ingênua, não realizei um aprofundamento teórico adequado. Por isso, não consegui fundamentar meu objetivo na elaboração de propostas que pudessem efetivamente promover maior sensibilização. Acabei tentando propor essa percepção ao outro, negligenciando a mim mesma.

Percebo também que a ideia que tinha de “entrada em campo” estava revestida de uma perspectiva antiga, a perspectiva de quem trabalhou na Educação Infantil, de quem se colocava como detentora do saber e acreditava controlar tudo, talvez por perceber nas crianças uma suposta falta de experiências. Nesse processo, olhei apenas a mim, mesmo em uma proposta que deveria ser relacional.

Comecei refletindo sobre a transformação do lixo, sem ainda possuir uma definição do que realmente significava para mim e de tudo que envolve esse material antes de se tornar, de fato, lixo. Nesse texto, a percepção de lixo que apresento corresponde àquilo que descartamos, os materiais sólidos palpáveis, representados por diversas embalagens, que muitas vezes podem ser reaproveitadas. Waldman (2010) define o lixo como um material inútil, que não presta, aquilo que se joga fora e costuma ser descartado. O termo carrega ainda o sentido etimológico de que lixo “deve ser retirado do nosso convívio, que não faz falta a ninguém” (Waldman, 2010, p. 19).

O autor destaca que é necessário considerar a existência de diversos termos relacionados ao lixo, que, ao longo do tempo parecem sinônimos, mas apresentam características específicas de classificação. Entre eles estão: ganga (detrito proveniente do garimpo), caco (sobras de vidro), xepa (descartes de feirantes), esterco (resíduos de rebanhos), entre outros. Embora cada termo possua suas particularidades, a palavra lixo carrega um estigma negativo. Talvez por isso, o termo resíduo sólido surge, segundo Waldman (2010), como uma releitura conceitual. Essa releitura pode ser entendida como uma abordagem mais responsável e sustentável, especialmente considerando que o termo passou a ser incorporado às legislações ambientais.

Com a experiência vivida, reconheci que minha prática se aproximou do que Freire (1987) denomina educação bancária, um modelo tradicional em que a professora é a única

detentora do saber e espera dos estudantes passividade, ausência de diálogo e, muitas vezes, mera memorização. Para mim, essa concepção de educação pautada na autoridade manifestou-se no aumento da minha insegurança profissional e acadêmica. Diante dessa insegurança, percebi que me sentia provocada, chegando a julgar ousadas as intervenções de outros naquilo que eu acreditava saber, sem reconhecer que meu próprio conhecimento ainda era superficial. Estive no modo automático, respondendo com rapidez, como se sempre existisse uma única resposta correta a ser alcançada. Busquei a perfeição da fórmula, o acerto imediato e, nesse impulso, encerrei a conversa antes mesmo de ela começar. Nesse esforço por dizer o “certo”, perdi a oportunidade de explorar caminhos inesperados, de fazer perguntas mais profundas, de escutar o que não estava previsto.

Embora reconheça a importância e a relevância da continuidade dessa discussão teórica, decidi interrompê-la momentaneamente para continuar compartilhando com você as atividades realizadas no projeto de extensão. Foi a partir da vivência prática e das experiências vividas que a minha pesquisa começou a se estruturar; a prática deu sentido aos conceitos teóricos, como também ampliou meu entendimento e reflexão.

Como mencionei anteriormente, a proposta de extensão também incluiu atividades para serem realizadas em casa, ampliando o engajamento dos participantes para além dos encontros presenciais. Visando registrar e valorizar esses momentos, capturei imagens dos materiais confeccionados; em cada produção, percebi o cuidado, a criatividade e o comprometimento com as atividades desenvolvidas.

A imagem 7 está dividida em duas partes, lado a lado. À esquerda, há uma produção circular feita com rolinhos de papel higiênico contados e dispostos em formato de mandala, com um acabamento central. À direita, há um boneco confeccionado com diferentes elementos. O boneco possui cabeça branca, com traços faciais desenhados, incluindo olhos, sobrancelhas, boca e bochechas coradas. Veste uma camisa vermelha com detalhes verdes e pretos e calça azul com um coração rosa colado. Os braços e pernas são formados por tampinhas de garrafa nas cores verde, amarelo, vermelho, azul e preto. Na cabeça, o boneco usa um chapéu amarelo, com detalhes roxo e azul no topo.

Imagem 6: Registros do segundo encontro



Fonte: Fotos capturadas autora em 26/08/2023.

Naquele dia, ao observar os produtos confeccionados, percebi que o uso de materiais reaproveitados como ferramenta pedagógica pode motivar alunos e alunas, potencializando o aprendizado por meio de práticas sustentáveis. Essa percepção remeteu-me a Schwantz (2017), que, com enfoque documental, destacou a importância da criação de artefatos e brinquedos a partir de itens recicláveis e reutilizáveis. Em seu estudo, a autora apresentou diversas possibilidades de brinquedos confeccionáveis e apontou que tanto o caráter lúdico quanto o processo criativo desses objetos contribuem para a promoção da consciência ambiental.

A imagem 8 apresenta duas partes: à esquerda, há uma caixa de papelão com formato cúbico, revestida com papel vermelho nas laterais e papel amarelo na parte superior. No topo da caixa, há uma abertura circular com acabamento ondulado, feito com tecido ao redor da borda. Na lateral frontal da caixa, há um grande ponto de interrogação rosa, sugerindo que ela possa ser usada para jogos de adivinhação. À direita, há uma casinha feita de papelão. A base da casinha é revestida com papel branco, e o telhado é coberto com papel marrom, formando um triângulo no topo. Na parte inferior da frente da casinha, há uma porta retangular feita de papel marrom, com um pequeno puxador em formato de bolinha. As bordas da porta são decoradas com uma moldura em tom amarelado, simulando madeira.

Imagem 7: Registros do segundo encontro



Fonte: Fotos capturadas pela autora em 16/092023.

Ao pensar sobre a reutilização de itens que seriam descartados e que podem ser reaproveitados no contexto escolar, percebo que ela representa, para mim, uma oportunidade de ampliar a percepção de uma educação integradora, criativa e comprometida com a sustentabilidade. Embora Silva (2021) tenha discutido o consumo excessivo de bens materiais, seus impactos ambientais e a consequente geração de lixo, sua investigação se concentrou na prática do ensino de educação artística. Contudo, penso que o olhar sustentável deve ser abordado de forma interdisciplinar, promovendo conexões significativas com a realidade social, ambiental e cultural de toda a comunidade escolar.

A possibilidade dessa conexão encontrei na pesquisa de Batista *et al.* (2018), ao explorar o desenvolvimento de práticas interdisciplinares nas disciplinas de Ciências, Geografia e História, com foco na temática ambiental. No estudo, foram realizadas oficinas de confecção de diversos materiais, como um pufe feito com garrafas PET (Polietileno Tereftalato), bolsas e descansos de panela produzidos a partir de lacres de latinhas e tampinhas de garrafa PET, além de um aspirador de pó construído com garrafas PET, arame e tecido. Os autores também descreveram a montagem de um ar-condicionado caseiro, utilizando *cooler* (peça de *notebook*), fita isolante, garrafa PET, tesoura, fonte elétrica, tomada, mangueira e um galão de plástico para armazenar água e gelo, promovendo a refrigeração do ambiente. Além disso, foi organizada uma peça teatral, reforçando a conclusão de que é possível ampliar a discussão sobre a temática ambiental de maneira interdisciplinar.

A imagem 9 apresenta uma montagem com sete produções artesanais feitas com materiais recicláveis, organizadas em três linhas. Na primeira linha (de cima), há uma árvore feita com galhos naturais e folhas de papel, montada em um pequeno vaso. Os galhos foram



coletados de alguma árvore e estão decorados com folhas recortadas em papel verde e flores coloridas. Pequenos elementos coloridos pendem dos galhos, simulando frutos. Ao lado, há uma vaca confeccionada a partir de uma grande caixa de papelão, pintada de branco com manchas pretas. A parte frontal apresenta o desenho do rosto da vaca, com o focinho em tom bege e olhos e orelhas recortados.

Na linha do meio, aparecem duas imagens de cestinhos circulares de papel, com cordas trançadas e detalhes laterais decorados com botões, sobre um fundo azul. Na terceira e última linha, a primeira imagem mostra a parte frontal de um avião feito com rolinhos de papel higiênico; a hélice foi pintada de preto e branco no centro. A segunda imagem apresenta duas sementes de árvores médias decoradas: uma delas com olhos grandes e sorriso, sobre fundo lilás; a outra, pintada de verde com bolinhas brancas e com olhos grandes, lembrando uma carinha de sapo.

Imagem 8: Três outras produções em casa



Fonte: Fotos capturadas pela autora em 07/10/2023.

Ao lembrar daquela época em que construí com as crianças uma casinha de caixa de leite vazia e observar as produções realizadas no projeto de extensão, nas quais rostos e bocas completaram as obras, percebi a relevância da proposta como recurso pedagógico na educação infantil. Compreendi que, ao transformar embalagens, garrafas, caixas e elementos da natureza



em brinquedos, as crianças não apenas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais, mas também passam a compreender, desde cedo, a importância de práticas sustentáveis.

Ao contemplar as produções e lembrar de práticas na educação infantil, veio à mente a preocupação de Cani *et al.* (2022) com a problemática do lixo e o desenvolvimento de uma proposta voltada à conscientização ambiental de crianças em um Centro de Educação Infantil. Os autores sugeriram atividades como a separação do lixo e a criação de nove jogos educativos, incluindo uma poltrona, e concluíram que essas práticas, realizadas no ambiente escolar, ofereceram uma forma prazerosa e eficaz de ensinar e aprender.

Apesar da minha empolgação em observar os resultados das diversas produções, reaproveitando elementos que seriam descartados, reconheci que, naquele momento, conduzi as atividades quase no modo automático. A rotina intensa de preparar os materiais e conduzir os encontros muitas vezes me gerou desconforto e me fez questionar a qualidade e a criatividade dos recursos que eu propunha. No entanto, em nenhum momento considerei suspender a produção, pelo contrário; o compromisso com a pesquisa me fez continuar com os desafios, mas as inseguranças que surgiam ao longo do percurso me levaram a restringir a confecção de produtos para apenas mais um encontro.

A imagem 10 apresenta um grupo de cinco imagens. Na parte superior, há um peixe feito com base de papelão recortado no formato do animal; o corpo do peixe está envolvido com lã nas cores rosa e vermelha, entrelaçadas ao longo da estrutura. À direita, uma imagem representa o fundo do mar, também feito com base de papelão coberta na cor azul. O fundo possui pequenos círculos que representam bolhas, plantas verdes na parte inferior e um peixe colorido, confeccionado com um tubo de pasta de dente vazio e recortes de papel nas cores amarelo, vermelho e branco. Na lateral direita, há um suporte para objetos pequenos, feito com fio rosa e amarelo, utilizando a técnica de amarração; em seu interior, há uma lata de leite vazia. Por fim, na parte inferior, há um brinquedo feito a partir de uma garrafa PET e, ao lado, um barbante rosa com uma tampinha presa na ponta, indicando um bilboquê.

Imagem 90: Últimas produções



Fonte: Fotos capturas pela autora em 16/09/2023.

Naquele dia, finalizei as produções que havia planejado desde o início do projeto. A decisão de encerrar a criação dos produtos não foi aleatória nem tomada sem reflexão; ela surgiu a partir das discussões e questionamentos levantados durante a primeira qualificação da pesquisa. Naquele momento, fui instigada a analisar de forma mais crítica as estratégias adotadas, especialmente ao ser questionada sobre se acreditava que a simples produção de materiais poderia realmente contribuir para despertar uma consciência ambiental mais significativa nos participantes?

Essa pergunta me levou a ponderar sobre os objetivos das oficinas e os caminhos que eu vinha percorrendo até então. Percebi que, mais do que simplesmente criar objetos ou realizar atividades manuais, era necessário promover a reflexão, o diálogo e a construção de significados em torno das questões ambientais. A partir dessa percepção, passei vários dias refletindo sobre como a desconstrução da ideia de apenas confeccionar materiais me colocou na posição de quem precisava aprender mais sobre o tema ambiental, que vai além da arte. Assim, narro a experiência intitulada **“O lixo não se cria sozinho”**, que marcou o momento em que planejei um encontro singular dentro dessa perspectiva.

Decidi problematizar a questão do lixo nos âmbitos pessoal, familiar e comunitário, levando as seguintes palavras-chave: consciência cívica, ação real, aterro sanitário, catador de lixo, reciclagem, poder público e consciência desde cedo. No dia do encontro, começamos a conversar sobre o lixo em diferentes espaços e conheci práticas consideradas sustentáveis que algumas participantes adotavam em seu cotidiano. Naquele momento, fiquei incomodada; além de evitarem levar sacolas de mercado para casa, me marcou ouvir sobre a recusa ao uso de recipientes de isopor e garrafas plásticas. Ao escutá-las, considerei suas práticas mais coerentes do que as minhas.

Quando propus a problematização das palavras-chave, conversamos um pouco sobre cada uma delas, mas o destaque recaiu sobre as expressões: *consciência desde cedo*, *consciência cívica* e *catador de lixo*. Especificamente em relação ao impacto da *consciência desde cedo*, compartilhei novamente a minha experiência com a construção da casinha de caixa de leite, e foi significativo ouvir relatos de sucesso que elas já haviam realizado com as crianças.

Houve um momento em que passamos a narrar algumas experiências corriqueiras do nosso dia a dia. contei da raiva que senti no dia em que encontrei um saco cheio de descarte todo rasgado na lixeira da rua, com o lixo espalhado pelo chão. Ouvi também relatos sobre o descarte de todo tipo de coisa, inclusive de animais mortos, além do uso frequente do termo *lixeiro* para se referir à pessoa que passa alguns dias da semana recolhendo o nosso lixo. Entre risos, nos colocamos dentro da história, comentando que, na verdade, nós é que somos os “lixeiros”: somos nós que jogamos tudo fora. Desejamos que o lixo fique longe de nossas casas, e os trabalhadores da coleta passam para levá-lo a um local distante.

Durante a conversa, de repente, uma participante, a quem chamo de Aurora, afirmou que o problema não era o lixo. Faço uma digressão para explicar que escolhi esse pseudônimo por seu simbolismo: Aurora representa o despertar de uma nova visão de mundo. Embora ela não tenha participado desta pesquisa, sua presença foi marcante no projeto de extensão e aparece em minhas anotações de campo. Ressalto que o uso de pseudônimos é uma prática comum em pesquisas narrativas, pois demonstra cuidado e respeito com as pessoas e com as histórias que compartilham.

Fiquei atenta, esperando para descobrir qual seria o problema, se não o lixo. Foi nesse contexto que Aurora disse, com firmeza, que o problema central era o consumo. Naquele instante, pensei: “*Como assim?*”. Sempre associei consumo às minhas necessidades, acreditando que só consumia o que era essencial para mim. Mas Aurora apresentou outra perspectiva: falou sobre consumo consciente, sobre a nossa responsabilidade em escolher, por

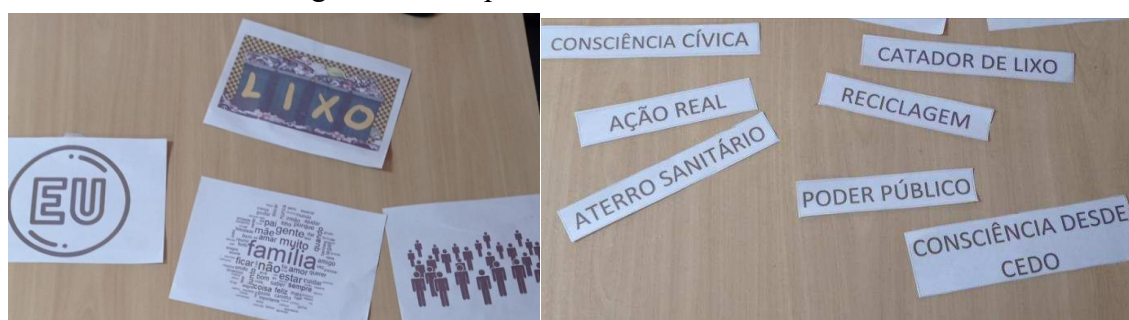
exemplo, um refil em vez de adquirir um novo produto embalado, sobre o impacto do excesso de compras por delivery e sobre a importância de incentivar a venda de produtos a granel.

Enquanto ouvia tudo o que estava sendo dito por Aurora sobre o consumo, fiquei refletindo sobre a proposta do reaproveitamento e sobre a ideia que eu vinha defendendo até então. Reconheci naquele encontro um dia de lição que me levou a rever minha prática em consonância com o discurso que eu mesma estava propondo. Naquele dia, levei uma tarefa para casa: não apenas repensar minha prática, mas, sobretudo, aprofundar-me e desconstruir a visão simplista que eu tinha acerca do consumo e dos demais pontos de discussão a ele relacionados.

A Imagem 11 que ilustra o material que utilizei para a dinâmica narrada, está dividida em duas partes, ambas mostrando recortes de palavras e imagens impressas sobre uma mesa de madeira. Na parte esquerda, há quatro cartões impressos com as seguintes palavras e imagens: "EU", em texto grande e simples, em um círculo preto; a palavra "LIXO", acompanhada de uma imagem colorida, com a palavra em destaque; uma nuvem de palavras, na qual a palavra "família" aparece em evidência; e a imagem de um grupo de pessoas juntas, simbolizando uma comunidade.

Na parte direita da imagem, encontram-se diversos recortes de palavras e expressões, dispostos de forma aleatória sobre a mesa: consciência cívica, ação real, aterro sanitário, catador de lixo, reciclagem, poder público e consciência desde cedo, todos relacionados ao tema lixo, cidadania e meio ambiente.

Imagem 101: Proposta temática do encontro seis



Fonte: Fotos capturadas pela autora em 04/11/2023.

A experiência que narrei me impactou profundamente, pois foi nesse encontro que decidi alterar a metodologia previamente planejada e me surpreendi com as falas, reações e temáticas que apareceram de forma tão potente. Foi um dia de aprendizado, uma oportunidade para considerar caminhos que ainda não havia explorado; uma chance de transformação tanto no meu olhar como pesquisadora quanto na condução da minha prática

cotidiana.

Dito isso, para mim é importante definir o conceito de “lição” que adotei: corresponde a um momento em que algo ou alguém me impactou profundamente, provocando uma mudança na forma de pensar, agir, sentir e/ou existir. As lições abordadas ao longo deste texto são entendidas por mim como experiências significativas de ensino, inicialmente formais ou didáticas, que se transformaram em experiências existenciais. Aprender uma lição em cada etapa da minha pesquisa significou reconhecer os momentos em que percebi que o outro também me ensinou, muitas vezes sem sequer ter a intenção de transmitir algum ensinamento. Nessa nova oportunidade de reconfigurar os rumos do projeto, e já me aproximando do término da proposta extensionista, propus a organização de uma roda de conversa sobre o lixo e seu vínculo com o consumo. Assim, começamos a esboçar a proposta e definimos um título impactante: “Lixo – um minuto para o fim do mundo”, escolhido de forma proposital em referência a Krenak (2019). Naquele momento, pensei que o título provocaria curiosidade e despertaria o interesse das pessoas. A minha intenção foi exatamente essa: que, ao circular nos espaços de divulgação, o título funcionasse como um convite à reflexão, deslocando olhares sobre o assunto orientador e criando uma sensação de urgência e necessidade de ação diante das problemáticas ambientais que atravessam o cotidiano de todos nós.

A Imagem 12 mostra o folder de divulgação da roda de conversa. Apresenta, ao centro, a imagem do planeta Terra visto do espaço, com duas folhas verdes ao lado. Na parte superior, estão indicados a data 09/12/23 e o horário 8h30, em cor verde. Sobre a imagem do planeta, destaca-se a palavra LIXO, também em verde, seguida da frase “um minuto para o fim do mundo”, em preto. A imagem contém ainda algumas informações adicionais: na lateral, a frase “HAVERÁ CERTIFICADO” em letras vermelhas e disposta verticalmente; no canto inferior direito, a frase “Campus Santa Mônica”, em verde; e no canto inferior esquerdo, a logomarca UFU 45 ANOS, em azul.

Imagem 11: Divulgação da roda de conversa



Fonte: Arquivo da autora feita em 05/12/2023.

A roda de conversa ocorreu conforme o planejado: o espaço foi organizado, o título, para mim, impactante, tinha sido divulgado, e a proposta foi cuidadosamente estruturada. No entanto, não se desenrolou como eu esperava; a expectativa de reunir um grupo maior para um diálogo coletivo sobre lixo e consumo não se concretizou: apenas uma pessoa participou efetivamente da atividade. Apesar de essa adesão mínima ter gerado certa frustração em mim, optei por não detalhar a experiência em si; considerei mais relevante analisar o meu papel enquanto quem ensina, conduz e compartilha conhecimentos sobre o tema.

Precisei reconsiderar o papel de aprender: aprender a escutar, a observar e a repensar meu lugar como pesquisadora e educadora. Percebi que, antes de buscar provocar reflexões nos outros, era necessário olhar para minhas próprias práticas, inclusive aquelas relacionadas ao consumo. Considerei o meu dever reconhecer excessos, hábitos automáticos e muitas vezes inconscientes, e compreender de que forma meu cotidiano também reproduz práticas de consumismo que contribuem para os mesmos problemas que eu pretendia abordar.

Compreendi que contradições atravessavam, meus próprios modos de consumir e descartar e como essas ações refletiam na cultura e nas estruturas que, como pesquisadora, me propus a questionar. Assim, denominei de virada investigativa o momento em que a pesquisa ultrapassou a superfície do objeto inicial e me mostrou suas dimensões políticas, éticas, afetivas, históricas e simbólicas. Foi o momento em que meu olhar se deslocou de uma compreensão

restrita para uma perspectiva ampliada e relacional, reconhecendo que falar sobre lixo é também falar sobre sistemas de poder, práticas sociais, modos de vida e sensibilidades.

Foi assim, ao assistir “A Conspiração Consumista”, que percebi como sou diariamente influenciada a consumir mais; com meu consumo excessivo, contribuo para o aumento do desperdício e permaneço em um ciclo vicioso que fui naturalizando, acreditando tratar-se do meu essencial.

Recordei da época em que reaproveitava diversos produtos que já não eram mais úteis para as pessoas que nos doavam. Ao lembrar desse período, entendi que as roupas, eletrônicos e até móveis que reutilizei eram produzidos com maior durabilidade. Atualmente, porém, parece que os produtos são feitos para durar pouco, o que me leva a comprar novos itens com mais frequência. Stacey (2024) aponta a existência de uma obsolescência programada: por um lado, os produtos são concebidos para durar pouco; por outro, somos levados a acreditar que nossos aparelhos, como o celular, estão rapidamente ultrapassados, incentivando-nos a trocá-los por modelos mais novos, ainda que o anterior continue funcional.

Percebi que sou influenciada por uma intensa carga de marketing emocional e psicológico. O desejo de ter um novo smartphone veicula a ideia de que sucesso, felicidade e realização estão ligados exclusivamente a bens materiais. Não se trata apenas de consumir, mas de uma manipulação que transforma a sensação de falta em uma busca incessante por excesso. Acosta (2016) explica que

A difusão de certos padrões de consumo, em uma pirueta de absoluta perversidade, se infiltra no imaginário coletivo, inclusive no de amplos grupos humanos que não possuem condições econômicas para acessá-los, mantendo-os prisioneiros de um desejo permanente. As mensagens consumistas penetram por todas as brechas da sociedade. (Acosta, 2016, p. 35).

A ideia de consumo tem se tornado parte da nossa cultura, dos nossos sonhos e das nossas aspirações, permeando todas as camadas da sociedade. O autor observa que até mesmo os mais pobres, as populações de baixa renda, embora muitas vezes não tenham recursos para comprar, são impactados pelas mesmas mensagens de consumo e acabam vivendo um ciclo de desejo e frustração: reconhecem sua limitação, mas podem recorrer ao endividamento para satisfazer esses desejos. Nesse contexto, o eixo temático do consumo passou a ocupar um lugar central no estudo que me propus a realizar, e a roda de conversa apenas marcou o encerramento da etapa de atividades do projeto de extensão enquanto campo de investigação.

Antes de seguir adiante, preciso compartilhar algo: houve outra participante do projeto

que transformou meu olhar sobre certas questões; penso que, ao ler a narrativa **“Quando a participante se tornou mestra”**, você entenderá o porquê.

Era mais um dia de atividades do projeto de extensão. Estava na sala aguardando a chegada das pessoas participantes quando entrou uma nova pessoa, perguntando se as oficinas seriam naquela sala. Verifiquei a lista de inscrições e, após a confirmação, fiz um resumo sobre a pesquisa e o projeto. Ela começou a falar das atividades que realizava com as crianças da educação infantil; abriu a galeria de imagens do celular e me mostrou inúmeras fotos de materiais confeccionados por ela e pelas crianças. Naquele momento, vi-me refletida no passado.

O pseudônimo que dei a ela é Lua, que simboliza, para mim, aquela que ensina com sensibilidade e presença. Lua me mostrou algumas imagens e contou sobre as crianças com tanto entusiasmo que, ao ouvi-la, tive a sensação de voltar à minha própria prática. Ainda naquele dia, ao final do nosso encontro, ela contou que estava realizando uma atividade com CDs e que faltavam alguns. De imediato, lembrei que tinha vários guardados, ofereci-os, ela aceitou, e me senti bem em doá-los.

Vieram outros encontros e, em um deles, levei para discussão nossa relação com o lixo, seja no âmbito individual, familiar ou nos diferentes espaços que frequentávamos. No meio da discussão, enquanto eu problematizava práticas cotidianas, Lua me questionou sobre a minha realidade com as sacolas plásticas de supermercado e a separação do lixo. Na hora, pensei no meu dia a dia e respondi que ainda levava sacolas do supermercado e separava o lixo seco do úmido. Nem tinha terminado de responder e Lua me perguntou se eu não tinha aquelas sacolas retornáveis. Justifiquei que as usava apenas para facilitar o transporte das outras tantas sacolinhas de plástico; então, ela sugeriu que eu deixasse as sacolas dentro do carro, o que tornaria a rotina mais prática.

Após o término das atividades do projeto de extensão, continuamos mantendo contato. Lua me contava sobre suas atividades na escola em que trabalhava, e também compartilhei que minha proposta inicial havia sido tentar refazer materiais que um dia produzi quando atuei na educação infantil, mas percebi que a questão era muito além do que eu imaginava; meu olhar para o lixo naquele momento era diferente, logo Lua me disse que havia ficado surpresa ao saber que eu ainda levava sacolas de plástico para casa.

Em outro momento, Lua me contou algumas histórias em que já presenciara situações de desrespeito à natureza. Mostrou-me outras imagens do trabalho realizado com as crianças, e percebi que a abordagem que ela adotava se diferenciava da minha proposta de confecção de produção a partir do lixo: ela utilizava elementos da natureza e, em diversos momentos,



repetia como um mantra que tudo o que precisamos, encontramos na própria natureza.

Passamos a ter diferentes trocas: informações profissionais, produções feitas por ela, atividades das crianças com outros itens que eu havia doado, minhas atividades acadêmicas e até livros que ela encontrou na biblioteca da escola sobre o tema lixo. Um dia, enviei uma mensagem a ela para contar que havia entrado em contato com a empresa que administra o aterro sanitário da cidade, agendado uma visita e que gostaria que ela fosse comigo, e ela foi.

Depois da visita ao aterro, nos encontramos algumas vezes, e fui percebendo que, enquanto eu pensava no reaproveitamento de materiais que iriam para o lixo, ela continuava aproveitando a natureza. Assim, entendi que cada uma adotava uma abordagem específica em sua prática docente, e considerei essa diferença como expressão da diversidade de métodos e perspectivas dentro do mesmo contexto de ensino, aponta consciência sobre pluralidade de práticas pedagógicas.

Nosso último encontro foi para ministrar uma oficina no Salão de Iniciação Científica dos Cursos de Letras - SIC Letras. O SIC Letras é um evento acadêmico promovido anualmente pela UFU, destinado à apresentação de pesquisas de iniciação científica realizadas por alunos dos cursos de Letras da instituição e de outras universidades. O evento visa proporcionar um espaço para o compartilhamento e debate de trabalhos acadêmicos, permitindo que os estudantes se conectem com outros pesquisadores que abordam uma linha de discussão semelhante ou distinto, promovendo a integração entre os participantes. Fui convidada para conduzir uma oficina e convidei Lua para me acompanhar. Durante o planejamento, decidimos propor uma experiência com arte orgânica. No dia, Lua foi a responsável, e eu apenas auxiliei. Confesso que senti muita dificuldade em construir um material utilizando folhas, mas conduzi uma dinâmica na qual elementos da natureza fizeram parte de um exercício narrativo que trouxe histórias carregadas de memórias. Lua, optou em ter a sua imagem divulgada e a divulgação do evento apontou a nossa parceria.

A imagem 13 apresenta a arte de divulgação da oficina. O cartaz tem fundo em tom amarelo-claro, que ocupa toda a superfície. As bordas laterais exibem pequenos desenhos de camaleões em tons alaranjados, verdes e azulados. O título principal está em fonte grande, negrito, na cor vermelho-alaranjada; acima dele, aparece o nome “PET Letras” em roxo, acompanhado de um pequeno desenho de camaleão. Logo abaixo do título, em fonte menor e cor azul clara, está o tema da oficina: *Arte Orgânica: criando com a natureza*. Dois ícones gráficos complementam essas informações: um calendário ao lado da data (10 de setembro de 2024), em preto, e um relógio ao lado do horário (das 14h às 17h), também em preto. Na lateral inferior esquerda, há uma foto colorida de duas mulheres sorrindo: eu estou à esquerda, vestindo

uma roupa estampada em tons de laranja, roxo e vinho; e, à direita, está Lua, usando uma blusa rosa; ambas estão com os cabelos soltos e sorrindo.

Na lateral direita da imagem, aparece o texto descritivo da oficina, escrito em preto: *A oficina “Arte Orgânica” tem como objetivo promover a conexão com o ambiente natural e incentivar a criatividade por meio da utilização de elementos sustentáveis e acessíveis. Ao utilizar folhas, galhos, sementes e diversos elementos naturais, conectamo-nos com a natureza, apreciando o ambiente e seus recursos disponíveis. A experiência demonstra a possibilidade de criar arte de forma ecológica, reaproveitando materiais diversos e, assim, promovendo ações de sustentabilidade.* Por fim, logo abaixo das imagens e do texto, está escrito “INSCRIÇÕES” em preto, seguido de um Código de resposta rápida - QR code em preto e branco para acesso à inscrição.

Imagem 12: Oficina com Lua



Fonte: Arquivo da autora feita em 05/08/2024.

Ao revisitar esta experiência, percebo que realizei as atividades de extensão com a intenção de apenas ensinar; em nenhum momento considerei que poderia ser eu a aprendiz. No entanto, Lua me ensinou naturalmente, sem a necessidade de seguir um plano com objetivos previamente definidos, pontuando minhas ações à medida que avançávamos. Compreendi que meu saber era superficial, não apenas em termos teóricos, mas também na prática das atividades do cotidiano, que eu ainda não havia incorporado como hábitos diários.

Minha prática de levar para casa as sacolas plásticas de supermercado, embora parecesse inofensiva, carrega diversas consequências diante da crise ambiental que vivemos. O plástico

leva muito tempo para se decompor e é um dos componentes que mais poluem rios e oceanos. Krenak (2020) apdestaca que, com o passar dos anos, as ações humanas têm levado ao acúmulo de lixo nos oceanos, especialmente plásticos e outras unidades artificiais. Com base nos argumentos de Krenak (2019), fiquei refletindo sobre minha relação com o planeta a partir das minhas sacolinhas e sobre as mudanças de comportamento que ainda preciso adotar. Quando o autor comenta sobre o mundo que estamos “empacotando” para deixar às gerações futuras, percebi que as minhas sacolinhas de hoje poderão impactar a vida futura dos meus entes queridos, representando um legado da minha prática cotidiana. Se eu adquirir o hábito de usar apenas sacolas retornáveis, entenderei que estou contribuindo para um processo de conscientização em prol do futuro. No entanto, me deparei com um dilema: se não levar sacolas do mercado para casa, como embalar o meu lixo doméstico?

Por enquanto, não consigo responder a essa inquietação. Minha intenção é compartilhar outras experiências que vivi com e sobre o lixo, narrando os caminhos, escolhas e dilemas que surgiram, além de ponderar sobre os aprendizados que essas vivências provocaram em mim, tanto nos aspectos práticos quanto nas dimensões ética, política e afetiva.

### 3. VIVENDO EXPERIÊNCIAS COM E SOBRE O LIXO

Escrever este capítulo sobre minhas experiências com e sobre o lixo foi como retomar memórias, práticas, encontros e desconfortos que, pouco a pouco, moldaram meu olhar, meu modo de pensar e de existir no mundo. Foi reconhecer que falar sobre o lixo como algo a ser reaproveitado me oportunizou valiosas lições, além de possibilidades de crescimento e amadurecimento, tanto pessoal quanto profissional.

Como mencionei no capítulo anterior, as vivências proporcionadas pelo projeto de extensão me permitiram explorar novas formas de me aproximar do inusitado e do inesperado e, ao mesmo tempo, direcionaram meu olhar para mim mesma, para minhas práticas cotidianas e para os hábitos que as sustentam. Esse movimento também me levou a projetar minha atuação na docência, reconhecendo que tanto meu discurso quanto minha prática se encontravam atravessados por contradições. Ao ler Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), compreendi que, ao pesquisar e escrever sobre o que estou aprendendo, o próprio processo me mostra que o espaço de investigação, as experiências e as narrativas não constituem algo simples ou homogêneo, mas são compostas por múltiplas versões de significado, frequentemente complexas e, por vezes, contraditórias.

Embora tenha optado por descrever a movimentação prática do projeto de extensão que realizei, compreendi que tanto a experiência de pesquisar quanto o ato de escrever foram fundamentais para que eu construísse compreensão sobre as minhas vivências. Nesse processo dinâmico e plural, a escrita se revelou parte essencial da produção de conhecimento. A cada encontro, levei para as oficinas diferentes recursos pedagógicos que tinham como propósito estimular a reflexão e o diálogo coletivo: produções cinematográficas, filmes, trechos informativos e outros recursos que contribuíram para o aprofundamento das discussões e para a construção compartilhada de saberes ao longo do projeto.

Uma das fontes selecionadas foi a exibição de um recorte do documentário *O Lixo Extraordinário*, que acompanha o artista plástico brasileiro Vik Muniz em seu trabalho com catadores de materiais recicláveis no maior aterro sanitário da América Latina, localizado em Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro. O filme mostra como Muniz transforma lixo em arte, criando retratos dos próprios catadores a partir do lixo coletado. Mais do que registrar o processo artístico, o documentário mostra as condições de vida e trabalho desses trabalhadores, apontando questões sociais, econômicas e ambientais relacionadas ao descarte e à reciclagem.

A escolha dessa obra audiovisual ocorreu em um momento em que meu foco era explorar a transformação do lixo em arte, e eu esperava encontrar um acervo de produtos construídos a partir de itens descartados. No entanto, o que encontrei foi diferente: a narrativa **“Várias histórias em um filme”** provocou em mim uma experiência intensa e profundamente emocional, desafiando minhas expectativas iniciais e ampliando minha percepção sobre o valor social e simbólico do lixo.

A primeira imagem do filme me impactou, porque não era apenas o lixo do qual eu vinha falando: era um amontoado de sujeira, com muitas pessoas correndo para retirar o que pudesse ter algum valor.

Em vários momentos, chorei, pois algumas cenas me fizeram lembrar de fatos vividos ao longo da minha vida. Não que eu tenha experienciado estar em um lixão, mas aquelas pessoas, trabalhando em meio aos restos, na precariedade e na luta diária pela sobrevivência, mexiam comigo profundamente. Colocaram-me frente a frente com a realidade da pobreza, da exclusão e de um cenário que eu não imaginava encontrar naquele material.

Foram lágrimas diferentes: umas de tristeza, porque doía ver o que eu via; outras de compaixão, por perceber que ninguém deveria estar naquela condição; e ainda outras de decepção ou raiva, ao saber que aquilo tudo era real, mas permanecia escondido dos olhos da maioria. Não estampava cartões-postais, não entrava em discursos oficiais. Mas ali estava, resistindo silenciosamente.

Ao observar, de forma geral, a chegada dos caminhões, as pessoas correndo para chegar rápido ao amontoado sendo descarregado e começar a recolher o que poderia ser importante, eu chorava. Via a maioria das pessoas negras e pensava que estavam ali por não terem outra oportunidade de trabalho. E me emocionava ainda mais ao vê-las sorrindo, animadas com a coleta e otimistas, uma delas chegou a dizer que nem podia reclamar de nada na vida. Guardei aquela fala para mim, refletindo sobre meu próprio contexto, tão diferente e, ainda assim, tantas vezes, marcado por reclamações.

Ao ver uma pessoa cozinhando em meio ao lixão, senti, num primeiro instante, choque e espanto ao observar o fogo improvisado e os utensílios cercados por restos e sujeira; imaginei o cheiro misto de comida e decomposição. Aos poucos, porém, esse sentimento deu lugar a outra percepção, uma espécie de aceitação, pois ali, diante daquela realidade extrema, compreendi que o essencial é se alimentar.

Ao finalizar o documentário, dentro do contexto do todo que assisti, o sentimento predominante foi de admiração por testemunhar o movimento “extraordinário” que transformou

a vida daquelas pessoas e começou a transformar também a minha forma de olhar para o mundo ao meu redor.

A imagem 14 é uma cena do documentário e mostra um grupo de catadores em meio a um grande lixão. As pessoas vestem roupas simples, com coletes, alguns amarelos e outros vermelhos e estão envolvidas no processo de coleta de elementos diversos. À direita da imagem, observa-se uma enorme pilha de lixo, composta por diferentes tipos de produtos, como plásticos, papéis, tecidos e outros, amontoados de forma desordenada. A paisagem ao fundo apresenta um céu nublado e uma extensa área coberta por lixo espalhado.

Imagem 13: O lixo nos aterros em o Lixo Extraordinário



Fonte: [www.sedufsm.org.br](http://www.sedufsm.org.br).

Numa abordagem qualitativa, analisar dados não se resume a ler ou observar, mas implica organizar e interpretar as informações de modo sistemático. Nesse sentido, são identificados categorias, padrões ou agrupamentos presentes no material, mapeando esses elementos no conjunto total de informações e destacando aqueles que são mais relevantes para compreender o fenômeno estudado. A partir da leitura de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), compreendi que tema e metatema correspondem a declarações de significado, podendo aparecer em diferentes partes dos achados investigativos ou, por vezes, exercer forte impacto emocional; os metatemas, em especial, destacam questões mais amplas, que podem ser contextualizadas para uma interpretação mais aprofundada.

Na pesquisa narrativa, o foco não está em levantar informações externas por meio de instrumentos pré-definidos, mas em viver e interpretar experiências. As histórias aparecem dos registros do vivido, configurando um processo contínuo de construção e reconstrução de sentidos. A análise narrativa, por sua vez, não segue um roteiro linear ou rígido: desenvolve-se ao longo de todo o percurso investigativo, acompanhando o movimento próprio das narrativas. Em vez de segmentar ou reduzir informações, buscamos compreender as experiências em sua complexidade, destacando vozes, tensões, silêncios, metáforas e sentidos compartilhados. À medida que vamos lendo, relendo, escutando e interpretando, identificamos elementos recorrentes ou intensamente significativos, que mostram aspectos fundamentais das experiências narradas.

Ao analisar narrativamente, encontrei múltiplos detalhes e sentidos, mas nem todos foram incorporados ao texto final. Priorizei aquilo que apresentou maior força ou pertinência para a história que escolhi contar, buscando manter coerência e significado. Assim, ao narrar quando me debrucei sobre o contexto do lixão, percebi a multiplicidade de temas possíveis de discussão: inicialmente, caminhos mais óbvios se apresentaram, como lixo, consumo e descarte, em consonância com o enredo que vim construindo, no entanto, a observação cuidadosa das vivências no aterro sanitário me mostrou dimensões mais profundas e complexas: questões raciais, estruturais e sociais se tornaram presentes, desafiando minha perspectiva inicial e indicando a importância de olhar para além do que parece imediato.

Compreendi que a cor da pele e o território em que se vive determinam, muitas vezes, o lugar que as pessoas ocupam na lógica do descarte. Diante disso, foi impossível ignorar as dimensões políticas envolvidas. Falar sobre lixo, nesse contexto, ampliou a minha reflexão sobre desigualdade, racismo ambiental e invisibilização, assim como a urgência de reconhecer e enfrentar as estruturas que mantêm esses povos em constante luta por dignidade e sobrevivência. Trata-se de comunidades indígenas, negras, quilombolas e outros grupos historicamente marginalizados, que foram e continuam sendo desumanizados, explorados e silenciados pelo sistema colonial e capitalista. Ao longo dos séculos, sua presença foi negada pelos mecanismos de poder que moldam e narram as histórias do mundo, apagando suas vozes e seus direitos.

Enquanto optei por utilizar o termo *povos em luta*, Ferdinand (2022) emprega a expressão *racializados* para se referir a “esses outros, não brancos, cuja humanidade foi e ainda é questionada pelas ontologias raciais, traduzindo-se de fato por uma essencialização discriminatória” (Ferdinand, 2022, p. 23). Os racializados são grupos que não se enquadram

na ideia dominante de poder, sendo percebidos como diferentes, inferiores, perigosos e menos humanos; por isso, aparecem como descartáveis. O autor destaca que são justamente esses grupos os que mais sofrem as consequências do racismo estrutural e ambiental. De maneira similar, Acosta (2016, p. 70) nomeia esses mesmos grupos, tradicionalmente “excluídos, explorados e até mesmo dizimados”, como *grupos marginalizados*, pessoas invisibilizadas ao longo do tempo, pobres e submetidas a processos de exclusão social, econômica e política.

Povos racializados, marginalizados e em luta carregam em seus corpos e territórios as marcas profundas do racismo estrutural, que não se limita ao passado, mas se atualiza diariamente como uma forma de violência que desumaniza, silencia e exclui. A compreensão que desenvolvi a partir de Acosta (2016) indica que o racismo se manifesta em múltiplas esferas da sociedade, atingindo de forma mais intensa os negros e indígenas. Na economia, impõe barreiras ao acesso ao trabalho formal e à obtenção de renda digna; na educação, exhibe a precariedade das escolas localizadas em territórios racializados; na saúde, manifesta-se por meio do acesso limitado a serviços públicos de qualidade; e na política, materializa-se na baixa representatividade desses grupos em espaços de decisão. Para o autor, “O racismo não é apenas um problema social. O racismo, que serviu para legitimar a Conquista, ao considerar que há raças e que estas podem hierarquizar-se, é um problema político” (Acosta, 2016, p. 146).

Essa realidade não é fruto do acaso; a desigualdade social enfrentada por pessoas negras e indígenas é consequência de um longo processo histórico de exclusão. Essa exclusão foi sendo naturalizada e perpetuada pelas estruturas do Estado, do mercado e da própria sociedade e o resultado disso é que esses grupos continuam em situação de exclusão e invisibilidade, mas são também “grupos que vêm resistindo ao fim do mundo” (Krenak, 2019). O autor indígena aponta que “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade” (Krenak, 2020, p. 30). Para os povos originários, natureza e humanidade não são realidades opostas, mas expressões de uma mesma existência interligada.

Nesse sentido, discutir o lixo nesse contexto significou, para mim, apontar que as estruturas sociais determinam onde ele se acumula, quem convive com ele e quem se beneficia de sua coleta. Não se trata apenas do que é descartado, mas de considerar desigualdades históricas, raciais e econômicas, considerando que o lixo não se distribui de maneira equitativa no espaço urbano. Nesse sentido, Belmont (2023) faz uma provocação ao destacar a dimensão do racismo ambiental, mostrando como essas desigualdades estruturais se refletem na organização do espaço e na exposição diferenciada de populações a condições insalubres.



diz respeito sobre quem são as pessoas que moram nas favelas, morros, nas beiras dos rios e trilhos, beira de represas e das grandes cidades. Qual a cor dos corpos levados pelas enchentes, soterrados pelos deslizamentos e que são afetados pela escassez de alimentos nas cidades? (Belmont, 2023, p.17)

A autora me fez revisitar acontecimentos marcantes e dolorosos, como o desastre de Mariana, em Minas Gerais (2015), quando o rompimento de uma barragem de rejeitos de uma mineradora provocou mortes e uma extensa destruição ambiental. Quatro anos depois, em Brumadinho, também em Minas Gerais (2019), a tragédia se repetiu: o rompimento de outra barragem liberou toneladas de lama, destruindo tudo em seu caminho. Esses eventos não podem ser classificados como desastres naturais; foram crimes socioambientais, cujos alertas prévios foram ignorados. Eles apontam um sistema estruturado de desigualdades que coloca determinadas populações em maior risco e, para mim, apontam a negligência institucional em face da segurança ambiental e humana.

Quando o noticiário anuncia um desastre, as pessoas que aparecem sofrendo são, em sua maioria, aquelas que já vivem em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, a autora observa que “São os corpos negros e indígenas que estão em risco com seus territórios, suas moradas, suas memórias e suas existências” (Belmont, 2023, p.76). O noticiário aponta a destruição do ambiente físico e até da própria existência, mas raramente reconhece que essa devastação é resultado de injustiças coloniais e racistas profundamente estruturadas.

Pensar sobre os impactos do sistema colonial e racista é reconhecer as estruturas que historicamente marcam e vulnerabilizam determinados corpos, tornando-os alvos constantes de violência. Esses sistemas se entrelaçam ao longo da história para explorar, silenciar e apagar modos de vida que não se alinham à lógica da dominação. Ferdinand (2022) denomina de “Negroceno” o processo de exploração e exclusão dos corpos que morrem em enchentes, vivem em favelas, respiram o ar mais poluído e ocupam os empregos mais precarizados. Para ele, a lógica da casa-grande e da senzala ainda se perpetua, apenas assumindo novas formas: de um lado, estão aqueles que possuem recursos e poder de consumo; do outro, aqueles que permanecem marginalizados e vulneráveis.

É nesse sentido que Krenak (2019) critica o conceito de humanidade, observando que aqueles que detêm poder de compra historicamente “jogaram e continuam jogando essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e periferias, para se tornarem mão de obra em centros urbanos” (Krenak, 2020, p. 14). Não há humanidade quando se define quem merece

viver com dignidade e quem deve ser sacrificado; não há humanidade quando os benefícios são concentrados em poucos, em detrimento da maioria.

A reflexão de Krenak (2019) sobre humanidade provocou em mim uma análise individualizada: como mulher preta, pertenço a um grupo historicamente marcado pela exclusão e pela violência; no entanto, não posso ignorar que, de certa forma, também sou beneficiada por esse sistema, começando pelo lugar em que resido. Viver em uma área com infraestrutura urbana, acesso a serviços básicos e relativa segurança me coloca em uma posição distinta da de outras mulheres negras que enfrentam contextos de maior vulnerabilidade.

Essa constatação me incomodou, pois revelou como, mesmo dentro de grupos historicamente oprimidos, existem camadas de privilégio. Questionar a humanidade implica também assumir a responsabilidade de reconhecer essas interseccionalidades e questionar que tipo de sociedade estamos naturalizando, quando o direito à dignidade permanece como privilégio de poucos. Embora eu considere essa discussão extremamente relevante e passível de aprofundamento, quero retomar o foco e destacar dois pontos do documentário *O Lixo Extraordinário* (Muniz, 2009), que traz elementos importantes para essa reflexão.

Na produção audiovisual de Muniz (2009), foi apresentado um grande amontoado de lixo depositado no aterro Jardim Gramacho, no município de Duque de Caxias - Rio de Janeiro. No entanto, percebi imediatamente que aquele cenário não correspondia ao tipo de lixo sobre o qual eu vinha falando e pretendia investigar ao longo da minha pesquisa.

Ao considerar com mais atenção os materiais que eu nomeava como “lixo”, compreendi que eles já estavam higienizados e, portanto, não se enquadravam na noção comum de lixo associada a resíduos orgânicos, sujos e misturados. Diante dessa observação e, ao retomar a narrativa **“Angústias iniciais em campo” (p. 42)**, percebi a importância de definir qual conceito de lixo orientaria este estudo. Sendo assim, passei a utilizar a expressão “materiais que poderiam ser descartados”, estabelecendo uma distinção conceitual importante para a análise: representava os elementos que, embora tivessem cumprido sua função inicial, ainda possuíam potencial de reaproveitamento ou destinação diferenciada, diferentemente dos resíduos orgânicos ou contaminados, que exigem descarte final.

Ainda assim, ao longo do texto, alterno entre os termos *lixo* e *resíduo*, sem chegar a um consenso definitivo. Essa oscilação reflete a própria complexidade conceitual que envolve o tema: enquanto *lixo* é frequentemente associado ao que se considera sujo, inútil e sem valor, *resíduo* pode designar materiais que, embora descartados, podem ser reaproveitados, reciclados ou reinseridos em novos ciclos produtivos.

Outro ponto que desejo retomar, tendo como referência o documentário, é o espaço identificado como aterro sanitário. Na fala das pessoas, a palavra “lixão” é naturalizada, refletindo a realidade daquele contexto: trata-se, de fato, de um lixão a céu aberto, um local desorganizado onde o lixo é descartado diretamente no solo. Nesse ambiente, há presença de animais que funcionam como vetores de doenças, e os resíduos ficam expostos ao sol e à chuva, liberando gases tóxicos que provocam contaminação generalizada do solo, do ar e dos recursos hídricos. Esses lixões foram posteriormente proibidos no Brasil, por se configurarem como uma violação aos princípios do desenvolvimento sustentável, da proteção à saúde pública e da preservação ambiental, conforme apresentado na Política Nacional de Resíduos Sólidos - PNRS (Brasil, 2010).

A partir disso, percebi uma confusão conceitual recorrente entre os termos lixo e resíduos. Em várias leituras, fiquei inicialmente confusa, como se as palavras fossem sinônimas. No entanto, compreendi que cada uma delas carrega tanto um ponto de vista técnico quanto um significado simbólico. Do ponto de vista técnico, o termo resíduos, utilizado principalmente em documentos oficiais, refere-se àqueles elementos que possuem potencial de reaproveitamento, reciclagem ou tratamento adequado. Esse termo está alinhado a uma abordagem circular, sustentável e comprometida com a questão ambiental, diferenciando-se do conceito mais amplo e genérico de “lixo”.

De forma geral, os resíduos devem receber uma destinação final em aterros sanitários, locais ambientalmente adequados e geridos com responsabilidade compartilhada entre a União, os estados, os municípios, o setor empresarial e a própria sociedade. A destinação adequada dos resíduos em aterros procura garantir um descarte seguro, prevenindo danos à saúde pública e riscos à segurança, ao mesmo tempo que busca minimizar os impactos ambientais decorrentes do lixo (Brasil, 2010).

Na narrativa intitulada “**Quando a participante se tornou mestra**” (p. 69), mencionei que fiz uma visita ao Aterro Sanitário de Uberlândia. Agora, quero compartilhar como foi essa ida. A narrativa, que intitulei “**Minha visita ao aterro e a opção do meu lixo ir parar lá**”, relata um pouco sobre a estrutura e o espaço local, bem como os incômodos e reflexões que essa vivência despertou em mim.

Eu havia reservado a visita há meses, já havia informado no agendamento sobre a minha pesquisa e, no dia, a pessoa que me recebeu me direcionou para que nos sentássemos em uma mureta de cimento, toda empoeirada. Minha expectativa inicial era encontrar uma sala organizada para as visitas, com exposição de algum acervo. Em seguida, fui informada de que

nenhum registro fotográfico poderia ser feito, e logo fui surpreendida com um questionamento: *o que é lixo para você?* Respondi várias coisas, mas nenhuma das minhas respostas parecia fazer sentido. Então ouvi: “LIXO É UMA OPÇÃO”, e a mesma voz explicou que tínhamos a opção de produzir lixo ou não.

Logo depois, iniciou-se a exposição técnica sobre o espaço e o que representava o aterro. Enquanto ouvia, pensava na palavra “opção”. Minha atenção auditiva se concentrava nas informações transmitidas, mas os olhos percorriam o que eu via. Já tinha entendido que o espaço estava dividido em camadas e observei que os caminhões não paravam de chegar. Cada caminhão estava lotado de lixo, era muito lixo. Os veículos se identificavam, tinham acesso liberado, entravam, o mau cheiro se espalhava e seguiam em direção à montanha de lixo, a alguns metros de distância.

No meio dessa paisagem, bem no topo da montanha, havia algumas máquinas, patrolando com força, esmagando todo aquele amontoado que os caminhões estavam descarregando. Aquele trabalho era para comprimir o volume, como se fosse para caber mais naquele espaço. Com o meu questionamento, ouvi que as máquinas trabalhavam dia e noite, aquele trabalho era para caber mais e mais lixo, tendo em vista que o ciclo se mantinha: mais lixo, mais caminhões e mais camadas.

Sobre aquela montanha que eu observava, fui informada de que o aterro estava na quarta camada e o limite era a sétima. Após o ciclo completo, aquele espaço seria desativado e outro aterro deveria ser construído em outro local. Inclusive, fui orientada a olhar para minha esquerda, para uma montanha que eu havia imaginado ser parte do relevo natural, mas que era, na verdade, um antigo aterro, que após seu ciclo precisa ser monitorado por dez anos.

Em determinado momento, questionei se os caminhões traziam todo tipo de material e para onde iam os resíduos da “cata-treco” e da coleta seletiva que passava nos bairros. Fui informada de que parte da coleta era direcionada a algumas associações de catadores, mas, de forma geral, tudo acabava no aterro. Perguntei se um sofá velho, considerado “treco”, também iria parar ali, e fui surpreendida com um aceno positivo. Naquele momento, já estava impactada com tudo que via e, em seguida, questionei: *de que adiantaria toda essa movimentação sustentável?* Não houve resposta verbal; minha interpretação foi de que era para cumprir um protocolo.

Curiosa sobre a quantidade de lixo que chegava diariamente, perguntei sobre isso e fui reorientada a pensar na quantidade de habitantes da cidade. Ouvi, então, que aproximadamente, cada pessoa produzia 1 kg de lixo diário. Aproveitando que a situação ali apontava para

o consumo e o descarte, comentei que não adiantava separar lixo por cores e nas lixeiras corretas, e o silêncio me fez entender que minha pergunta já tinha a resposta.

Outra dúvida surgiu: o caminhão da coleta seletiva não passa por todos os bairros. Fui informada de que a prioridade são os locais com maior produção de lixo, ou seja, as áreas urbanas mais centrais. Já os bairros que não contam com o serviço devem encaminhar os materiais recicláveis até os ecopontos disponíveis.

Após toda essa explicação, dei uma volta ao redor do aterro, ouvindo sobre a estrutura mecânica de impermeabilização do solo, a coleta e o tratamento do chorume, o controle dos gases de metano e a cobertura com terra, para reduzir o mau cheiro e evitar a presença de animais. Por fim, retornamos à recepção; agradei e fui embora refletindo sobre tudo que havia escutado e observado, mas, principalmente, sobre minha própria opção de gerar ou não lixo que acaba naquele local.

Essa experiência me provocou um incômodo diante da quantidade de lixo e, mais do que notar aquele amontoado, foi reconhecer que parte dele era meu, fruto do meu próprio consumo, o meu próprio lixo estava naquele lugar. Era algo concreto, palpável, o lixo que descarto diariamente, que vejo sendo recolhido pelo caminhão que passa em frente à minha casa. Perceber essa conexão foi, ao mesmo tempo, perturbador e instigante.

A sensação de responsabilidade se misturou à inquietação, especialmente ao lembrar que ouvira que gerar lixo é uma “opção”. Mas até que ponto isso é realmente uma escolha? Em um mundo estruturado pelo consumo descartável, nossas decisões individuais são condicionadas por sistemas, produtos e hábitos que quase nos obrigam a gerar resíduos. Diante disso, surgiu uma questão: que opções temos, de fato? Como equilibrar nossas necessidades, a praticidade do cotidiano e a consciência ambiental?

A imagem 15 mostra um cenário do aterro sanitário de Uberlândia-MG: trata-se de um terreno amplo, inclinado e coberto por um excesso de resíduos sólidos espalhados por toda a extensão. A paisagem é marcada por um amontoado de lixo visível em camadas, que se acumulam ao longo da encosta.

Na parte inferior da imagem, o solo é de terra batida, avermelhada, com resíduos dispersos. Alguns objetos se destacam, como sacolas plásticas, caixas e pedaços de objetos diversos. No canto inferior direito, observa-se um trator em funcionamento, indicando a organização do lixo. Ao fundo, percebe-se a continuidade do aterro subindo em direção ao horizonte, coberto por resíduos, com vegetação ao redor. O céu está parcialmente nublado, com nuvens carregadas.

Imagem: 14 O aterro sanitário de Uberlândia



Fonte: <http://6omeganacional.blogspot.com/2011/03/aterro-sanitario-de-uberlandia-mg.html>

A escrita dessa narrativa me fez recordar que, na minha adolescência, morava em um bairro periférico e não tinha nenhuma compreensão sobre o descarte do lixo. Lembro que tínhamos um balde com tampa, posicionado em um canto do quintal, destinado ao descarte de restos de comida. Duas vezes por semana, uma pessoa passava recolhendo o que chamávamos de “lavagem” para alimentar os porcos. Na época, não via problema algum; pensava que estava contribuindo para a alimentação dos animais. Não imaginava, porém, que aquela prática trazia riscos ocultos à saúde dos porcos e, conseqüentemente, à nossa própria saúde, já que, nesse ciclo, os mesmos animais acabariam fazendo parte da nossa alimentação. Nesse contexto, dar comida aos porcos era uma forma prática de se livrar dos restos que não podiam ficar por perto, uma solução simples para o acúmulo de sobras. No entanto, essa prática passou a ser proibida pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento em 2009, como medida de prevenção aos riscos sanitários para os animais e para a saúde pública.

Veio-me a lembrança de que, em contextos rurais, a prática de lidar com os restos de alimentos consistia em enterrá-los. Ouvi várias vezes que isso era entendido como uma forma de devolver à terra aquilo que dela veio. Compreendo que, ao se decompor no solo, esses restos passavam a servir de adubo para as plantas, enriquecendo o solo com nutrientes. Nos estudos atuais, especialmente em tempos de crise ambiental, esse ato de enterrar resíduos é denominado compostagem, definida por Suquizaqui *et al.* (2022).

como uma alternativa para reutilização de material orgânico de grande importância econômica não só em propriedades rurais no reaproveitamento de esterco dos animais, palhas, folhas de árvores, mas também em grandes centros urbanos, como aqueles que geram uma grande quantidade de matrizes orgânicas, como alimentos descartados por supermercados, feiras e restaurantes, plantas e flores provenientes de floriculturas; entre outros resíduos que podem ser transformados em composto orgânico (Suquizaqui *et al.*, 2022, p. 07)

Na Política Nacional de Resíduos Sólidos (Brasil, 2010), a maior parte do lixo orgânico doméstico, como restos de comida, poderia ser transformada em nutrientes por meio da compostagem. Quando o lixo orgânico é destinado a aterros sanitários, torna-se uma das maiores ameaças ambientais. Por isso, a compostagem é considerada uma solução simples e segura. O documento ainda destaca que não adotar essa prática configura descumprimento da norma legal.

Particularmente, só passei a conhecer a compostagem durante o desenvolvimento da minha pesquisa e precisei compreender, em termos teóricos, o funcionamento de uma composteira doméstica com três baldes. O processo inicia-se empilhando os baldes identificados com os números 1, 2 e 3. No fundo do balde 2, deve-se colocar cerca de cinco centímetros de material seco, intercalando resíduos orgânicos picados com novas camadas desse material. Quando o balde se enche, ele deve ser substituído por outro vazio e deixado em repouso por aproximadamente 30 dias. O composto estará pronto quando apresentar coloração escura. Já o chorume, acumulado no balde 3, pode ser utilizado como fertilizante, desde que diluído em água na proporção adequada. Dessa forma, a composteira estará em pleno funcionamento (Suquizaqui, 2022).

A imagem 16 retrata três baldes empilhados, numerados, com diferentes conteúdos, e um derrame no fundo, sugerindo uma sequência. O balde superior, marcado com "1", contém pedaços de alimentos verdes e amarelos. O balde do meio, marcado com "2", contém pedaços de vegetais. O balde inferior, marcado com "3", está vazio. No fundo, fora dos baldes, há uma mancha, sugerindo um derrame.

Imagem: 16: Compostagem doméstica em baldes



Fonte: Imagem criada pela autora, como base em Suquizaqui (2022).

Apesar de reconhecer a importância da compostagem como prática sustentável e essencial para o cuidado com o meio ambiente, ainda não a incorporei à minha rotina. Sei dos benefícios que essa prática oferece: a redução do lixo orgânico, a produção de adubo natural e o fortalecimento de uma relação mais consciente com os resíduos que geramos. No entanto, confesso que não achei tão simples começar. Moro em um espaço pequeno, sem quintal, o que torna o processo mais desafiador. Além disso, percebo que ainda não me coloquei totalmente disponível para adotar essa prática. Ela exige mudança de hábitos, atenção constante e um compromisso que, até agora, não consegui assumir. Assim, reconheço que continuo enviando meu lixo orgânico para o aterro sanitário, mas faço isso com consciência, refletindo sobre meus atos e escolhas.

Quanto aos aterros sanitários, embora sejam a forma legalizada de descarte de resíduos, Coelho *et al.* (2016) apontam que, mesmo com o controle e a captação do gás metano, inflamável e altamente poluente, uma parcela ainda escapa para a atmosfera, contribuindo para o aquecimento global. Além disso, mesmo com o solo impermeabilizado, o processo de decomposição gera um líquido escuro e tóxico denominado chorume, que representa risco de contaminação do lençol freático, uma vez que a impermeabilização não é totalmente eficaz. Para os autores, o ideal seria reduzir o volume de resíduos descartados, minimizando assim os impactos ambientais associados aos aterros.



Em relação ao descarte em aterros e, especificamente no Aterro Sanitário de Uberlândia-MG, Borges (2016) realizou um estudo sobre os impactos do lixo que chega ao local. A pesquisa apresentou os impactos monitorados periodicamente, mas também destacou que os efeitos não monitorados causam prejuízos diretos à população residente nas proximidades do aterro. Entre os diversos impactos na vida das pessoas, a autora enfatiza as enfermidades transmitidas pelo odor e pela poeira, a desvalorização imobiliária, a alteração da paisagem e, consequentemente, o forte desejo da comunidade de se mudar de bairro.

Nesse contexto, percebi que, na prática, a construção de lixões e de indústrias poluentes costuma ocorrer em bairros de menor poder aquisitivo. Em situações de enchentes, secas ou deslizamentos, são as comunidades mais vulneráveis que sofrem as maiores consequências. Em nenhum momento essa população participa das decisões ambientais, como se sua voz não tivesse importância. Diante disso, surgiram algumas inquietações em minha mente: quem está pagando o preço? Se o lixo é uma opção, para quem ele realmente é uma opção? E mais: alguém escolhe, de forma voluntária, morar próximo a um aterro sanitário?

Eu poderia continuar tentando responder a essas inquietações, refletindo sobre as injustiças sociais e ambientais relacionadas à destinação do lixo, mas decidi ampliar a discussão. Optei por voltar meu olhar para a quantidade impressionante de resíduos que chegam diariamente a esses espaços e pensar sobre as origens desse acúmulo. A narrativa *“O lixo não se cria sozinho”* (p. 64), que você já conheceu, serve como ponto de partida para essa reflexão, pois me convocou a considerar meus hábitos de consumo, a lógica da descartabilidade e a responsabilidade que tenho na geração de resíduos.

Mais do que considerar apenas onde o lixo vai parar, foi necessário pensar por que e como ele é gerado em tamanha escala, compreendendo que não se trata de uma produção aleatória, mas de um fenômeno diretamente relacionado aos padrões de consumo estimulados pelo capitalismo. Esse sistema incentiva a compra constante e, consequentemente, um descarte rápido e contínuo. O poder do capitalismo se manifesta como uma força estruturante: ele define o que deve ser desejado, comprado e descartado, ao mesmo tempo em que naturaliza essa dinâmica e nos convence de que consumir não está ligado aos problemas ambientais que enfrentamos.

Na narrativa *“O lixo não se cria sozinho”* (p.64), minha percepção sobre o consumo estava estreitamente ligada à ideia de necessidade. Para mim, comprar significava suprir o que era essencial: alimentos, itens de higiene, roupas básicas e ferramentas para o dia a dia. Cada ida ao mercado ou à loja era motivada por uma carência concreta, algo que precisava ser

adquirido. Nessa lógica, consumir era uma ação racional, quase automática, voltada exclusivamente para a sobrevivência e para o funcionamento da rotina.

Durante a infância, frequentemente eu desejava coisas que não podia ter. A falta de recursos restringia o consumo apenas ao necessário, e qualquer desejo além do essencial era silenciado ou adiado indefinidamente. Com a melhora da minha situação financeira na adolescência e na vida adulta, essa limitação cedeu lugar a uma sensação nova: a liberdade de escolher, comprar e possuir. Para mim, consumir passou a simbolizar uma espécie de liberdade e conquista pessoal, como se cada compra preenchesse, por instantes, um vazio antigo. Comprar transformou-se, então, em uma fonte de felicidade momentânea, uma forma de compensar aquilo que antes era inacessível. Stacky (2024) me fez perceber que existia um roteiro invisível guiando minhas escolhas, um roteiro construído pelas grandes empresas, que investem milhões para nos convencer de que o que possuímos nunca é suficiente.

As empresas criam necessidades e utilizam estratégias que, muitas vezes, me convencem sem esforço de que preciso do modelo mais recente, da embalagem mais atraente ou da tecnologia mais moderna. Sem questionar, começo a acreditar que nunca é suficiente. Esse impulso não está relacionado ao valor pago, seja alto ou baixo, mas ao ato de comprar em si, sem perceber que talvez eu nem precisasse daquilo. Nunca nos ensinam a questionar a origem do que consumimos. Leonard (2011) discute justamente a procedência de todas as coisas e me convidou a pensar na valorização dos objetos que adquirimos, estimulando uma consciência crítica sobre o consumo.

Alguém extraiu da terra os metais do seu telefone celular; alguém descarregou os fardos do descaroçador de algodão para fazer sua camiseta. Alguém montou seus óculos escuros numa fábrica, e talvez tenha sido exposto a carcinógenos ou forçado a trabalhar além do trabalho. Por terra ou ar, alguém transportou um buquê de flores pelo país ou pelo mundo para levá-lo até você (Leonard, 2011, p. 21-22).

O que ninguém nos conta é que, enquanto descartamos o velho e desejamos o novo, as empresas ganham tempo e dinheiro. Elas escondem os rastros da produção, o lixo gerado, as vidas exploradas e criam campanhas com pessoas felizes e imagens chamativas e coloridas, mascarando a desigualdade por trás do produto (Stacky, 2024). Isso me levou a interpretar que, ao aumentar o consumo, aumentam também o descarte e, até mesmo, a comercialização de sacos de lixo. A escolha da cor preta para esses sacos não é aleatória: ela cumpre a função prática de esconder o conteúdo descartado, tornando invisível aquilo que preferimos ignorar.

Não me recordo de nenhuma empresa falar abertamente sobre o lixo que produz; pelo contrário, a divulgação geralmente enfatiza como contribuem para o planeta, e essas práticas são amplamente promovidas por meio de campanhas publicitárias “verdes”. Ao observar com atenção, percebi que as empresas se apresentam como sustentáveis, conscientes e amigas do meio ambiente. No entanto, Stacky (2024) exemplifica que, por trás dessa imagem limpa, permanece oculta uma produção massiva de lixo e um modelo de negócio que lucra justamente com o consumo excessivo e descartável. A sustentabilidade vendida ou o “mito da sustentabilidade” (Krenak, 2020) é muitas vezes superficial e seletiva, funcionando como uma espécie de maquiagem para um sistema que continua explorando recursos e pessoas, sem assumir responsabilidade integral pelo que descarta.

Durante meu percurso investigativo, passei a observar com mais atenção algumas práticas de logística reversa adotadas por empresas. Este caminho reverso significa o processo pelo qual produtos e materiais retornam do consumidor ou do ponto de uso para o fabricante, empresa ou outro destino adequado, visando reaproveitamento, reciclagem, descarte seguro ou retorno à cadeia produtiva. Entre suas práticas estão o recolhimento de embalagens, pilhas, lâmpadas e medicamentos vencidos; a recuperação de produtos eletrônicos ou equipamentos antigos; o reaproveitamento de objetos recicláveis e sobras industriais; e o descarte ambientalmente correto de substâncias perigosas.

A princípio, compreendi que essa prática, além de promover a sustentabilidade, também contribuía para a responsabilidade social e para o uso consciente dos recursos naturais. No entanto, percebi que, na realidade, não existe um lugar verdadeiramente “adequado” para o descarte no planeta. Tudo acaba sendo depositado em algum ponto da Terra, alimentando a ilusão de que o lixo é simplesmente “jogado fora”. Mas, afinal, fora de onde?

Por um momento, fiquei imaginando que existisse um local fora do planeta destinado a todo o lixo do mundo. Onde seria esse lugar? Haveria moradores lá? Quanto tempo levaríamos para chegar até ele? Significa que esse espaço aceitaria qualquer tipo de material, sem qualquer cuidado ou separação?

Ao tentar responder essas indagações, outras perguntas surgiram, ampliando minhas reflexões: se jogo algo fora, onde está esse “lugar mágico” em que tudo que não quero mais simplesmente desaparece? Ele tem nome, localização ou um mapa de acesso? Quantos recursos seriam necessários para transportar todo esse lixo até lá? Quantas fronteiras seriam cruzadas nesse trajeto? E, depois de tudo isso, quanto esse lugar poderia suportar ou seria realmente um espaço com capacidade infinita?

Pensar sobre essas inquietações me levou a considerar que o lixo é carregado de simbologias. O termo, muitas vezes, remete a algo destinado ao descarte definitivo, algo que perdeu completamente seu valor. No entanto, há também uma dimensão cultural e discursiva que merece atenção, e o texto *Lixo* (Veríssimo, 1994) trouxe importantes reflexões nesse sentido. O texto é estruturado como um diálogo entre dois vizinhos que nunca haviam conversado e se encontram casualmente na área de serviço, cada um carregando seu saco de lixo. A partir de uma conversa aparentemente banal, eles começam a trocar impressões sobre os sacos de lixo um do outro. Entendi que, por serem transparentes, esses sacos transformam o lixo individual em público, tornando visível o que antes era privado.

Mais do que resíduos secos e úmidos, o conteúdo do lixo mostra aspectos íntimos das vidas dos personagens: hábitos alimentares, solidão, perdas, saudades, medos, tristezas e desejos. Embora à primeira vista pareça apenas um relato cotidiano, o texto funciona como uma crítica ao consumo, à realidade social e às estruturas que a sustentam. Para mim, Veríssimo (1994) registrou a simbologia do lixo e do descarte, que não carregam apenas restos materiais, mas também fragmentos de histórias vividas. Com a chegada da era digital e online, passei a descartar ao longo da vida contas já pagas, documentos vencidos, bilhetes antigos, rabiscos de textos inacabados e muitos outros itens. Ainda mantenho objetos guardados em caixas e gavetas que, em algum momento, perderão sua relevância, momento em que pensarei no descarte. No entanto, não existe um tempo cronológico definido para determinar quando um determinado material se torna lixo ou é considerado como tal.

A reflexão sobre o que consideramos lixo me fez lembrar das vezes em que vi, nas vitrines de lojas, calças jeans rasgadas, tão valorizadas que estavam além do meu orçamento. Em outro momento, minha própria calça, rasgada pelo uso, foi associada à simplicidade e à pobreza, transformando-se em tapete de chão em minha casa. Nesse sentido, compreendo que o que de fato torna algo lixo depende do olhar, tanto individual quanto coletivo, da sociedade. Joãozinho Trinta (1980) exemplificou essa forma de ver o lixo no enredo *Ratos e Urubus*, larguem a minha fantasia. O desfile partiu do encontro com o lixo, tanto físico quanto simbólico, para denunciar um Brasil marcado pelo contraste entre o luxo excessivo de poucos e a miséria de muitos. Na avenida, desfilavam não apenas fantasias confeccionadas com materiais descartados, mas também corpos e histórias que a sociedade insiste em marginalizar. Ao transformar o lixo em fantasia, Joãozinho Trinta (1989) apresentou a potência criativa dos rejeitados e desafiou a elite a reconhecer sua própria responsabilidade na manutenção das desigualdades.

Ainda sobre o que é considerado lixo para uns e não para outros, Joãozinho Trinta (1989) apresentou, em sua obra, uma ala dos mendigos, mas também levou para a avenida carros alegóricos com todo o brilho tradicionalmente exibido nos desfiles. No entanto, ele fez um manifesto estético e político, apontando a existência de diferentes tipos de “lixo”: o lixo das igrejas, o lixo da guerra, o lixo do sexo, o lixo da imprensa, o lixo da política e o lixo dos brinquedos. Entendo que o carnavalesco apresentou o lixo para além dos restos ou sobras; ele mostrou aquilo que insiste em ser escondido ou que não pode ser exposto por alguma força maior e essa força para mim, pode ser a censura, a opinião pública, o poder político, a moral dominante ou outro tipo de autoridade social que determina o que pode ou não ser mostrado.

Minha experiência ao assistir a esse material se deu em dois momentos distintos: primeiro, durante as atividades do projeto de extensão e, posteriormente, com um olhar mais crítico, no contexto do desenvolvimento da minha pesquisa. Na primeira vez que assisti ao desfile, identifiquei-me com aqueles corpos simples, com os trapos, com as roupas do dia a dia. Eram pessoas comuns, sem maquiagem excessiva, sem alegorias, apenas sendo o que eram, sem ter o que esconder ou como se fantasiar. Me vi refletida naquele enredo e entre aquelas pessoas. Mais tarde, ao revisitar o material, passei a observar os detalhes, a pensar sobre a mensagem simbólica que cada carro alegórico trazia e a encarar a minha própria ignorância, que tantas vezes me torna cúmplice da realidade exposta. Essa percepção me fez repensar o que aprendi sem questionar e reconhecer a “faxina” simbólica que também me cabe continuar fazendo.

Ainda sobre a transformação do lixo em algo significativo, destaco a experiência de Muniz (2009), utilizando os resíduos como matéria-prima e ressignificou o valor de objetos descartados para criar retratos monumentais feitos com o lixo coletado diariamente pelos catadores. Um dos retratos mais emblemáticos do projeto foi leiloado em Londres, e o valor arrecadado foi destinado aos trabalhadores da reciclagem; fato que mostrou o impacto concreto e social da obra.

A imagem 17 apresenta um mosaico confeccionado com resíduos descartados, como tampas, embalagens, restos plásticos, metais e tecidos. A obra retrata um homem deitado, com o corpo parcialmente coberto por um pano. Ele segura uma folha de papel com uma das mãos, enquanto a outra permanece estendida ao lado do corpo. Seu rosto, sereno, é recriado com traços sutis, elaborados a partir de diferentes tonalidades de produtos. A imagem é dominada por tons terrosos, brancos e marrons, com detalhes coloridos dispersos ao redor da figura, provenientes

dos objetos recicláveis. A textura da obra é irregular, granulada e rica em camadas, deixando transparecer a materialidade variada dos objetos utilizados.

Imagem 17: Obra de Vik Muniz



Fonte: Muniz, V. Lixo extraordinário (série). 2010. Materiais recicláveis sobre papel fotográfico.

A produção de Muniz (2009) foi inspirada na obra *Marat Assassinado* de Jacques-Louis David. No filme, o personagem Tião, destacou o valor da leitura e revelou afinidade com os pensamentos de Nietzsche e Maquiavel, utilizando especialmente este último como referência para sua liderança e compreensão do poder. Para Machado e Moraes (2014), ao comparar a Florença de Maquiavel com o Rio de Janeiro, Tião demonstrou consciência política e desejo de representar sua classe. Muniz (2009), por sua vez, propôs retratá-lo associando-o aos ideais da Revolução Francesa, simbolizando a luta por liberdade, igualdade e fraternidade.

Referente à defesa da autonomia, da equidade e da cooperação, me remeto a Ferdinand (2022) que destaca as dinâmicas de exploração nos primórdios do colonialismo francês. Os trabalhadores, conhecidos como “criados Brancos”, eram utilizados como mão de obra nos territórios colonizados, inseridos em um sistema que dependia da exploração de pessoas submetidas as condições rigidamente controladas pelos colonizadores. Dessa forma, o colonialismo francês estruturava uma hierarquia de poder e exploração baseada em classe e cor, colocando os trabalhadores mais vulneráveis em uma posição de dominação desde o início de toda a experiência colonial.

Retomando a obra de Muniz (2009), aquilo que antes era considerado lixo passou a ser reconhecido como arte. No entanto, minha reflexão se ampliou com um questionamento: se um catador criasse uma obra semelhante, teria o mesmo reconhecimento? Provavelmente não. A operação estética de Muniz coloca em questão que o sistema da arte ainda depende de validações institucionais e de hierarquias de prestígio para atribuir valor ao que é produzido. O lixo tornou-se luxo, sim, mas não porque mudou em essência, e sim porque mudou de contexto, de autoria e de espaço expositivo.

O lixo descartado, antes visto como sujos ou inúteis, passaram a ser valorizados, considerados preciosos e até objetos de luxo, no entanto, os itens em si não se transformaram; continuam sendo os mesmos objetos sem valor utilitário original. A mudança está no contexto: saíram do lixo e foram parar em uma exposição, entrando no circuito das artes, onde são observados sob outra ótica e adquirem valor estético, cultural e financeiro. Nesse sentido, compreendi que a sociedade atribui valor não pelo que algo é, mas por quem o produz, onde está e como é apresentado, e isso, de algum modo, nos é ensinado ao longo da vida.

Para mim, o lixo é um produto social, resultado direto da lógica de produção e descarte que não atinge apenas objetos, mas também vidas. O capitalismo incentiva a produção massiva de resíduos: consome, descarta e renova incessantemente. No entanto, o que é descartado não desaparece. Reconhecer que o capitalismo se sustenta na ilusão de infinitude, como se os recursos naturais fossem inesgotáveis e as consequências do consumo desenfreado inexistissem foi, para mim, uma percepção fundamental. Isso me levou a questionar em que momento da nossa história surgiram as primeiras preocupações com o meio ambiente.

## **MEIO AMBIENTE EM PAUTA**

O meio ambiente tornou-se, nas últimas décadas, um tema central nas discussões globais, nacionais e locais, dado o impacto direto que as atividades humanas têm sobre os ecossistemas e a qualidade de vida. Ferdinand (2022) aponta que o termo Antropoceno designa uma nova era geológica que sucede ao Holoceno, marcada pelo fato de as ações humanas terem se tornado uma força dominante, capaz de alterar de forma duradoura os ecossistemas do planeta. Já para Gaboardi e Nunes (2021), a noção de Antropoceno permite pensar o papel decisivo da humanidade nas transformações históricas da Terra, sobretudo na crise ambiental de alcance global. Essa interferência é tão profunda que inaugura uma nova era geológica, reconhecível nas camadas terrestres pelos vestígios deixados pela presença e atividade humana.

Problemas como mudanças climáticas, escassez de água potável, desmatamento, poluição e perda da biodiversidade desafiam a capacidade de sociedades e governos de agir de forma responsável e coordenada. Com isso, percebi que diversas vozes têm chamado atenção para os múltiplos desafios ambientais contemporâneos, como as mudanças climáticas, a escassez de água potável, o desmatamento e a perda da biodiversidade, entre outras ameaças que comprometem o equilíbrio dos ecossistemas e a própria sobrevivência humana. Krenak (2019) observa que o conceito de Antropoceno suscita uma reflexão profunda sobre a própria existência humana, sobre aquilo que compartilhamos enquanto experiência comum e, sobretudo, sobre o significado de ser humano. Nosso apego a uma visão fixa e imutável da Terra e da humanidade revela-se como uma das marcas mais evidentes dessa era. As consequências da devastação ambiental e das crises globais afetam toda a humanidade, colocando-nos em uma condição semelhante à dos povos originários, diante da ameaça à vida e ao território (Latour, 2020).

Ao longo dos anos, diferentes movimentos e iniciativas problematizaram essas questões por meio de eventos internacionais, conferências e instrumentos legais que buscam promover a conscientização e a ação coletiva.

A imagem 18 ilustra, de forma simplificada, três eventos globais importantes sobre meio ambiente e desenvolvimento, apresentando seus logotipos e datas. A composição divide-se em três partes, cada uma representando um evento. À esquerda, o logotipo da Organização das Nações Unidas - ONU e um globo terrestre, relacionados à primeira conferência sobre o meio ambiente; no centro, uma folha verde e texto sobre a Conferência sobre o Meio Ambiente e desenvolvimento - Eco-92; e à direita, uma imagem de uma fábrica com fumaça, referindo-se à Cúpula de Joanesburgo. Os elementos estão alinhados horizontalmente sobre um fundo bege claro, com os textos abaixo de cada imagem em fonte clara e destaque em vermelho nas datas. A disposição é clara e organizada.



Imagem 18: Três marcos principais da questão ambiental no mundo.



Fonte: arte criada pela autora

A 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (Estocolmo, 1972) iniciou o debate ambiental global, discutindo os impactos do crescimento industrial e urbano e destacando diferenças entre países industrializados e em desenvolvimento. A ECO-92 (Rio de Janeiro, 1992) ampliou a discussão, integrando questões ambientais, sociais e econômicas, e resultou em importantes instrumentos como a Agenda 21 e a Convenção sobre Mudança do Clima. Já a Cúpula de Joanesburgo (2002) avaliou os avanços desde a ECO-92, reforçando a necessidade de políticas concretas de desenvolvimento sustentável, abordando pobreza, gestão de recursos naturais e cooperação internacional. De acordo com Lago (2006), os países em desenvolvimento inicialmente consideravam que a responsabilidade pela pauta ambiental cabia exclusivamente às nações industrializadas, principais responsáveis pelas emissões poluentes. Para esses países mais pobres, a prioridade estava na garantia de moradia, no acesso à alimentação e na redução das desigualdades sociais, em vez de se concentrar diretamente em questões de poluição.

A percepção dos países em desenvolvimento era de que “os países desenvolvidos estavam usando previsões catastróficas como instrumento racista, para manter o terceiro mundo não branco ao nível relativamente baixo de desenvolvimento” (Lago, 2006). Nesse contexto, os países em desenvolvimento viam-se em maior dificuldade para crescer, pois seriam obrigados a adotar modelos sustentáveis que os países ricos historicamente ignoraram, privilegiando apenas seu crescimento econômico. Ao apontar a dimensão racial, para mim é perceptível a desigualdade histórica e estrutural: países brancos, ricos e desenvolvidos impõem suas normas sobre nações não-brancas, formadas por povos “colonizados e

escravizados” (Ferdinand, 2022) e por “povos originários” (Krenak, 2020). Dessa forma, os países desenvolvidos continuam a ignorar sua responsabilidade pela destruição ambiental e pelas consequências da colonização, ao mesmo tempo em que apontam a urgência da preservação do planeta, sem alterar a estrutura de dominação que historicamente os favorece.

Pensar sobre os três marcos principais da questão ambiental me fez perceber que, alguns anos antes do meu nascimento, a temática já estava presente nas discussões globais, com alerta crescente sobre os impactos das ações humanas sobre a natureza. Mais de quarenta anos se passaram desde então, e a pauta permanece atual, aliás, tornou-se ainda mais urgente diante do agravamento da crise ambiental que enfrentamos. Isso me mostrou que, apesar dos avanços teóricos e das diversas iniciativas propostas, os resultados práticos continuaram aquém do necessário para enfrentar a crise ambiental.

Nesse contexto, em 1988, foi divulgado o Relatório Brundtland, intitulado *Nosso Futuro Comum*, pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas (CMMAD), destacando a urgência de repensar o modelo global de desenvolvimento e a relação com o meio ambiente. O relatório consolidou o conceito de desenvolvimento sustentável, definido como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 46).

A definição de desenvolvimento sustentável surgiu há mais de três décadas como uma proposta teórica voltada ao cuidado com o presente, sem comprometer o futuro. Partindo de uma visão de equilíbrio, ela busca atender às necessidades das pessoas em situação de vulnerabilidade, ao mesmo tempo, em que preserva os recursos naturais e reconhece os limites do meio ambiente (CMMAD, 1991). O documento enfatiza a necessidade de reorganizar como vivemos, produzimos, consumimos e nos relacionamos com o planeta e com os outros. Essa transformação implica manter os padrões de consumo dentro das possibilidades ecológicas do planeta, promover crescimento em regiões carentes, assegurar equidade na distribuição de recursos e implementar leis e políticas que apoiem a sustentabilidade.

Enquanto eu lia esse documento, redigido na década de 1990, senti uma estranha sensação de deslocamento: era como se estivesse diante, ao mesmo tempo, de um registro histórico e de uma convocação urgente para o presente. Fiquei impactada ao perceber que algo escrito há mais de trinta anos continua tão atual, especialmente quando se constata que as questões que hoje dominam as manchetes, os movimentos socioambientais, as catástrofes climáticas deixaram de ser previsões para se tornar realidades em curso.

Em 1991, esperava-se um compromisso coletivo, uma verdadeira mudança de rota. Hoje, mesmo diante de mais dados, crises ambientais cada vez mais visíveis e vozes alertando sobre os riscos, será que prevalecem apenas discursos vazios sobre desenvolvimento sustentável? Ou será que a força do termo, ou da ideia que dele se tem, foi apropriada pelo marketing, pela política e por discursos neoliberais?

Acosta (2016) aponta que o conceito de desenvolvimento sustentável carrega consigo uma ilusão e está presente em todos os lugares, influenciando decisões políticas, econômicas e sociais. Segundo o autor, a ideia de desenvolvimento mobiliza a sociedade de forma ampla, mas raramente se questiona quem efetivamente se beneficia dessa promessa de crescimento. Mesmo sem necessariamente ser acompanhado da noção de sustentabilidade, o desenvolvimento “transformou-se em uma meta a ser alcançada por toda a humanidade. Converteu-se em uma exigência global que implicava a difusão do modelo de sociedade norte-americano, herdeiro de muitos valores europeus” (Acosta, 2016, p. 45).

Krenak (2020, p. 22) questiona: “Desenvolvimento sustentável para quê? O que é preciso sustentar?”. O autor critica a civilização dominante, ocidental, capitalista e globalizada que valoriza o urbano, o tecnológico e o produtivo, insistindo na tentativa de igualar todos os modos de vida. Segundo ele, essa civilização “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo” (Krenak, 2020, p. 22-23).

Ao pensar nesse conceito, havia negligenciado uma reflexão mais profunda sobre suas origens e implicações. Os modelos de desenvolvimento sustentável, na prática, são majoritariamente inspirados em experiências de países colonizadores, especialmente europeus e ocidentais, que historicamente associaram progresso ao crescimento econômico e à industrialização. Nesse modelo, o progresso é entendido, sobretudo, como acumulação de riquezas e expansão econômica, muitas vezes à custa dos recursos naturais e do trabalho humano, ou seja, ele privilegia o aumento da produção e do consumo em detrimento da preservação ambiental e do bem-estar social. Assim, a ideia de “desenvolvimento sustentável”, quando tomada sem questionamento crítico, pode reproduzir a lógica colonial de exploração e homogeneização, ignorando outras formas de viver, produzir e se relacionar com o meio ambiente. Para Acosta (2016), é preciso se atentar e

não cair na armadilha de um conceito de “desenvolvimento sustentável” ou “capitalismo verde” que não afete o processo de revalorização do

capital – ou seja, o capitalismo. O mercantilismo ambiental, exacerbado há várias décadas, não contribuiu para melhorar a situação: tem sido apenas uma espécie de maquiagem desimportante e distrativa. Também devemos estar atentos aos riscos de uma confiança desmedida na ciência, na técnica (Acosta, 2016, p.86).

Para o autor, a economia verde mantém o sistema vigente, promovendo apenas adaptações superficiais que não enfrentam as causas profundas da crise ecológica. Ela atua mais como um paliativo, adiando os problemas e criando a ilusão de progresso, ao mesmo tempo em que gera novas oportunidades de lucro. Nesse contexto, recorro às reflexões de Leonard (2011), que destaca a importância da reutilização de roupas em vez da aquisição de peças novas, uma prática que hoje encontra expressão na ampla rede de brechós.

A minha ideia sobre as lojas de segunda mão estava ligada a uma consciência ecológica e econômica. Via nesses espaços uma prática de reaproveitamento que valorizava a durabilidade das peças e a desaceleração do consumo, percebia nos bazares a proposta de romper com a lógica descartável e imediatista da moda convencional, contribuindo para um modelo mais sustentável e de consumo consciente. No entanto, minha percepção mudou quando decidi conhecer algumas lojas de mercado de troca da minha região, consideradas populares, e me deparei com preços elevados, tornando-os inacessíveis. Aquilo que eu antes entendia como uma alternativa econômica revelou-se mais complexo. Essa reflexão se estendeu à minha pesquisa, levando-me a olhar criticamente para as contradições desse modelo.

Considerando os valores praticados e a quantidade de lojas ativas, percebi que comprar em espaços de moda circular nem sempre representa uma consciência de consumo: muitas vezes, apenas transfere o hábito do consumo excessivo para outro espaço, reproduzindo a lógica da novidade constante. Nesse contexto, a sustentabilidade pode se tornar um rótulo conveniente, desprovido de sentido, servindo mais à estética do “consumo consciente” do que a uma prática real de mudança nos modos de produção e nas relações com os bens. Assim, o que deveria ser um gesto de ruptura com a lógica da moda descartável, por vezes, acaba reforçando o mesmo sistema, apenas com uma nova embalagem.

A partir da aprendizagem de que práticas “verdes” frequentemente apenas mascaram a lógica de produção e consumo excessivos, passei a compreender o poder estrutural do capitalismo como elemento central dessa discussão. Esse sistema, movido pela lógica de acumulação contínua, crescimento ilimitado e exploração de recursos naturais e humanos, dificilmente renuncia ao lucro. Talvez por isso, Acosta (2016) o descreva não como uma promessa, mas como um verdadeiro pesadelo. Nessa perspectiva, Gaboardi e Nunes (2021)

destacam que, do ponto de vista do “Capitaloceno”, a responsabilidade pela degradação ambiental não recai sobre toda a humanidade, mas sobre um sistema social e econômico específico: o capitalismo. De acordo com essa concepção, o problema não está na natureza humana, mas no modelo civilizatório que coloca o lucro, o consumo e o crescimento econômico acima de valores éticos, morais e ecológicos. Desse modo, a crise ambiental é resultado da lógica capitalista, que privilegia o acúmulo de riquezas em detrimento do cuidado com a Terra e com a vida.

O termo “Capitaloceno” refere-se à compreensão de que o sistema capitalista, com suas estruturas de poder, exploração e produção de desigualdades, é o principal responsável histórico pela crise e pela degradação ambiental. Esse conceito possibilita desenvolver uma perspectiva crítica sobre o capitalismo, indicando como suas dinâmicas intensificam desigualdades sociais e impactos ecológicos. Assim, enfrentar de forma efetiva as crises ambientais requer mais do que ações generalizadas direcionadas à humanidade; implica reavaliar profundamente as estruturas econômicas e políticas que moldam e transformam o planeta (Ferdinand, 2022).

Como o capitalismo visa à constante a concentração de riqueza, independentemente do quanto já tenha acumulado, ele busca expandir a produção, o consumo e os lucros, mesmo diante das questões ambientais, utilizando intensamente os recursos naturais, minerais, florestas, água, solo e outros elementos e contando com o trabalho humano para sustentar esse crescimento. Segundo Acosta (2016), essa lógica de produção e consumo gera dois efeitos principais: o esgotamento dos recursos naturais e o aprofundamento das desigualdades sociais. De um lado, ocorre a extração acelerada de matérias-primas, sem permitir que a natureza se regenere; do outro, há a concentração de benefícios para poucos e o aumento da precariedade para muitos.

Ferdinand (2022, p. 81) afirma que “o capitalismo globalizou o habitar colonial”, caracterizando uma ocupação predatória herdada do colonialismo, que enxerga a natureza como propriedade a ser devastada, como se as terras ocupadas fossem vazias e desprovidas de habitantes. Para o autor, o progresso é medido apenas pelo PIB e pelos lucros, e a própria libertação do domínio colonial permanece condicionada à continuidade e até ao agravamento dessa exploração ambiental. O capital, colocado como centro, é fruto de uma herança de dominação que destrói e persiste na crença da infinitude dos recursos naturais, sem considerar qualquer responsabilidade por pessoas ou ecossistemas. Mais adiante, Ferdinand (2022) aponta com olhar crítico e político, que, nesse processo de destruição ambiental, aqueles que mantêm o sistema em funcionamento determinam quem são os designados a serem sacrificados.

Aqueles nos quais os efeitos dos testes nucleares garantam o lugar da nação, aqueles das favelas que recebem o lixo do mundo como meio de vida, aqueles cujas doenças tornam possível a corrida desenfreada da sociedade industrial e do capitalismo moderno (Ferdinand, 2022, p. 106)

Nesse percurso de aprendizagem, compreendi que o conceito de desenvolvimento sustentável surgiu como uma proposta de promover o crescimento econômico para todas as nações, tendo como principal objetivo aumentar a produção e a renda. No entanto, essa proposta revelou-se desigual: alguns países continuaram enriquecendo, enquanto outros permaneceram em situação de pobreza, e as desigualdades sociais se mantiveram profundas.

Quando decidi abordar o tema do reaproveitamento de lixo em um modelo sustentável, pensei nele apenas como uma forma simplificada de propor ações voltadas à sustentabilidade. Naquele momento, os conceitos eram, para mim, superficiais, muitas vezes rasos, carecendo de informações mais consistentes e de uma análise crítica mais aprofundada.

Ao compreender que o conceito de desenvolvimento sustentável buscou, ao longo do tempo, harmonizar a economia com o uso responsável dos recursos naturais, percebi que, décadas depois, os resultados são preocupantes: as desigualdades persistem e o planeta enfrenta uma emergência climática e ambiental que deveria gerar grande inquietação. Tomei consciência da gravidade desses problemas, questões centrais no debate global, e reconheci que, se não fosse nesse contexto, talvez não tivesse refletido dessa forma sobre a necessidade de mudança de perspectiva. Essa convocação se estende desde as bases legais até um aprofundamento crítico que nos convida a pensar o Cosmos (Krenak, 2020), a Ecologia Decolonial (Ferdinand, 2022), o Sistema Terra (Latour, 2020) e as intenções voltadas para o Bem Viver (Acosta, 2016).

Considero que essas quatro vozes, embora oriundas de contextos distintos, apresentam posições críticas que me levaram a aprofundar a reflexão sobre esse cenário, no campo dos estudos ambientais. Cada uma delas nos convida a repensar nossa relação com o planeta, não como um recurso a ser explorado, mas como parte de um tecido vivo do qual fazemos parte, lançando um chamado urgente para transformar nossas práticas em direção a uma coexistência mais justa, plural e sustentável.

Krenak (2019, 2020, 2022) entende a natureza como tudo o que existe, a totalidade na qual estamos imersos. Para ele, é fundamental compreender a importância dos mundos ancestrais e valorizar múltiplas formas de entender a origem e a ordem do mundo. Ao considerar o planeta como um agente ativo, e não como um cenário neutro, o autor apresenta concepções

holísticas e sistêmicas que permanecem integradas, sem separações. Assim, propõe retomar modos de vida que reconheçam a interdependência e a reciprocidade com o cosmos. Nesse ponto, Morin (2020) dialoga com Krenak (2019) ao destacar que

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele (Morin, 2020, p. 51)

As violências praticadas contra o ambiente, que resultaram em escalas significativas de destruição, podem ser amenizadas se lembrarmos da pertença da humanidade ao cosmos. Uma humanidade integrada ao cosmos difere da civilização atual, que rompe com os ciclos ecológicos e com diversas formas de vida. Entendi que Krenak não condena a vida urbana, mas aponta que a urbanização moderna frequentemente ignora e quebra essa integração essencial. Para ele, compreender a cosmovisão implica valorizar os saberes tradicionais, cultivar uma ética de reciprocidade com a Terra e promover, continuamente, questionamentos sobre modelos de desenvolvimento baseados na extração e na mercantilização dos recursos naturais.

Refletindo sobre os argumentos de Krenak (2019), recordei-me de um tempo em que era natural utilizar partes de plantas para prevenir, tratar ou aliviar doenças e sintomas. Essa tradição era transmitida oralmente, dentro de comunidades e famílias, e tinha origem na observação e na experimentação, influenciada especialmente por saberes indígenas e africanos. Com a chegada da modernidade, no entanto, as plantas medicinais passaram a ser estudadas em laboratórios, onde são analisadas quanto à dosagem ideal, à segurança e aos efeitos colaterais, antes de serem finalmente comercializadas.

A retirada de plantas medicinais da natureza para uso em laboratórios é frequentemente apresentada como um avanço do desenvolvimento científico e da produção de medicamentos. A transposição do saber tradicional para a esfera industrial permitiu que princípios ativos fossem isolados, padronizados e transformados em produtos que atendessem às normas sanitárias, ampliando seu alcance no mercado. No entanto, esse processo é cercado de controvérsias: a coleta descontrolada pode gerar desmatamento e degradação de ecossistemas, enquanto resíduos de produção e transporte contribuem para a poluição. Além disso, aquilo que antes era um recurso acessível às comunidades locais tornou-se, após a industrialização, um

produto caro, restringindo justamente o acesso daqueles que preservaram e transmitiram o conhecimento sobre seu uso.

Paralelamente, observei uma crescente valorização do “natural” como tendência de consumo: óleos essenciais, extratos vegetais e cosméticos fitoterápicos são promovidos como alternativas saudáveis, livres de aditivos sintéticos. Entretanto, por trás desse discurso verde, permanece a lógica de mercado: a transformação de elementos da biodiversidade em mercadorias de alto valor agregado, concentrando lucros nas mãos de grandes indústrias. Dessa forma, a defesa do natural convive com a exploração de recursos e com o aprofundamento das desigualdades, mostrando que os verdadeiros beneficiados não são o meio ambiente nem os consumidores, mas o capital.

Enquanto Krenak (2019) defende que a natureza não é um recurso separado da vida, mas parte essencial de tudo o que existe, integrando a nossa própria existência como seres da Terra, Ferdinand (2022) denuncia que o capitalismo, ao intensificar a exploração do planeta por meio da tecnologia, repete a lógica colonial de dominação, concentrando benefícios em poucos e deixando os custos e destruições para muitos. Para o autor, a crise ambiental é inseparável das heranças coloniais que moldaram relações desiguais e destrutivas entre povos e territórios.

Diante dessa realidade concreta que compromete o clima, os ciclos biológicos e a própria forma como habitamos o planeta, muitos acontecimentos, embora frequentemente interpretados como “efeitos naturais”, são na verdade consequências de uma longa e intensa intervenção humana sobre a Terra.

Atualmente, experimentamos ondas de calor extremo. Embora o calor sempre tenha feito parte da história climática, nas últimas décadas esses eventos tornaram-se mais frequentes e intensos, sem que, por muito tempo, questionássemos suas causas. O mesmo ocorre com as secas prolongadas: antes vistas como fenômenos cíclicos da natureza, hoje são agravadas pelo desmatamento, que reduz a umidade do ar e altera os fluxos de chuva. Artaxo (2025) prevê que esses fenômenos ocorram com maior frequência e intensidade, provocando impactos expressivos na agricultura, nas infraestruturas, na saúde das populações e no cotidiano, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo.

Ao pensar sobre as enchentes e deslizamentos de terra, compreendi que a chuva intensa é, em si, um fenômeno natural; no entanto, a impermeabilização do solo nas cidades, o assoreamento dos rios e a ocupação de áreas de risco potencializam os impactos, transformando episódios climáticos em tragédias humanas. Incêndios florestais também ilustram essa relação:



o fogo faz parte do ciclo natural de alguns ecossistemas, mas o aumento das temperaturas, a baixa umidade e as queimadas ilegais produzem incêndios de proporções devastadoras.

Nesse contexto, a crise ambiental se apresenta como resultado de um modelo de desenvolvimento que ultrapassa os limites ecológicos e altera processos que, por milhões de anos, mantiveram certo equilíbrio. É nesse sentido que Acosta (2016, p. 51) afirma: “aceitamos a devastação ambiental e social em troca de alcançar o desenvolvimento”. Ao longo do tempo, fomos ignorando os impactos socioambientais e nos deixando conduzir pela promessa de progresso, aceitando práticas destrutivas que vêm degradando o ambiente e aprofundando as desigualdades sociais.

Ao pensar sobre o cenário de colapso ambiental, Latour (2020) enfatiza a urgência de encontrar lugares seguros para viver e reconstruir formas de vida mais justas e sustentáveis do que as atuais. Isso exige repensar profundamente as estruturas e a organização da vida coletiva, de modo a enfrentar os impactos já presentes das mudanças climáticas. Para o autor, é mais do que tempo de abandonar a ilusão do crescimento infinito e buscar ou criar maneiras de habitar o planeta que assegurem a sobrevivência humana e a preservação dos ecossistemas.

Se, no passado, o princípio do desenvolvimento sustentável atuou como uma perspectiva orientadora para políticas públicas e iniciativas globais voltadas ao crescimento econômico, em 2015 a ONU apresentou uma nova proposta ao transformar esse conceito em um conjunto estruturado de metas concretas: os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS.

Os ODS, que integram a Agenda 2030 da ONU, representam um chamado global para que governos, organizações, empresas e cidadãos atuem de forma conjunta. Eles se concentram em três grandes áreas: acabar com a pobreza, promovendo melhores condições de vida e redução das desigualdades; proteger o meio ambiente e o clima, preservando a natureza e enfrentando as mudanças climáticas; e garantir paz e prosperidade para todos, por meio da justiça, do bem-estar social e da qualidade de vida. A ONU tem apoiado os países, incluindo o Brasil, na implementação dessas metas. (Nações Unidas Brasil, s.d.).

Distribuídos em 17 áreas interdependentes, os ODS estabelecem diretrizes específicas para enfrentar de forma integrada os desafios sociais, econômicos e ambientais. A proposta é que, até 2030, governos, empresas e sociedade civil atuem de maneira articulada para reduzir desigualdades, proteger os ecossistemas e garantir condições dignas de vida, preservando as possibilidades de existência para as gerações presentes e futuras.

Desde a sua criação, diferentes ações vêm mobilizando governos, instituições, empresas

e a sociedade civil, consequentemente, todos os países precisam avançar no cumprimento desses objetivos. Entre essas iniciativas, destacam-se acordos internacionais, políticas públicas e encontros internacionais que reúnem representantes de vários países, governos, organizações internacionais, sociedade civil e, muitas vezes, empresas e pesquisadores para discutir e decidir ações conjuntas sobre questões globais, de maneira a fortalecer o diálogo e a cooperação.

Nesse caminho, a Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima - COP30, é um encontro global anual em que líderes mundiais, cientistas, organizações não governamentais e representantes da sociedade civil discutem ações para combater as mudanças do clima. A cúpula de 2025 é considerada um dos principais eventos do tema no mundo, com objetivo de reunir líderes mundiais para debater soluções diante da crise climática, alinhando esforços à Agenda 2030 e reforçando a urgência de transformar compromissos em práticas concretas. (COP30, 2025)

Para a equipe organizadora o encontro internacional constitui um marco para o Brasil reafirmar sua liderança nas discussões climáticas, apresentando avanços em energias renováveis, biocombustíveis, agricultura sustentável e preservação florestal. O encontro reunirá representantes de mais de 190 países, incluindo chefes de Estado, diplomatas, cientistas, empresários e organizações da sociedade civil, por isso, tem relevância nacional e mundial.

Artaxo (2025) define a COP30 como a “COP da virada”, caso todas as nações envolvidas reconheçam que a mudança climática deixou de ser uma ameaça futura para se tornar uma realidade presente, apontada pela crescente intensidade dos eventos extremos e pelos impactos socioeconômicos que deles decorrem. Para o autor, o caminho da mitigação passa pela eliminação dos combustíveis fósseis, pela promoção de uma agricultura sustentável e pela redução das desigualdades sociais, em consonância com os ODS.

No entanto, apesar do seu valor significativo, a conferência ainda se mantém distante da vida cotidiana da população comum. As decisões tomadas e os debates realizados muitas vezes parecem longe da realidade de quem enfrenta diariamente os impactos do clima, como secas, enchentes, insegurança alimentar e desigualdades socioambientais.

Essa distância aponta a necessidade de criar mecanismos que aproximem a sociedade civil das discussões globais, tornando mais transparente e acessível o processo de formulação das políticas climáticas e suas consequências diretas para a população. Em um primeiro momento, Artaxo (2025) indica que o caminho está na redução do uso de combustíveis fósseis, algo que, à primeira vista, pode parecer uma orientação generalizada. No entanto, ao aprofundar sua análise, o autor destaca que a maior parte das emissões de gases de efeito estufa,

responsáveis pelo aquecimento global, provém de uma pequena parcela da população: os 10% mais ricos, cujos elevados padrões de consumo demandam o uso intensivo de recursos naturais. Em contrapartida, metade da população mundial, os 50% mais pobres, contribui de forma mínima para o problema, sendo responsável por apenas 8% das emissões. Paradoxalmente, são justamente esses grupos mais vulneráveis que sofrem de maneira mais severa os impactos das mudanças climáticas, enfrentando secas, enchentes e insegurança alimentar. Diante disso, como falar de uma resposta global se estamos diante de uma evidente injustiça climática?

A formulação dos ODS frequentemente vem sendo apresentada por meio de um discurso de universalidade. Esse enfoque sugere que os ODS são pertinentes a todos os países, culturas e contextos, como se seus princípios fossem neutros e igualmente aplicáveis em qualquer realidade. Ao serem concebidos como um checklist desvinculado de disputas políticas ou de especificidades históricas, eles tendem a ser percebidos como um conjunto de “boas práticas” de fácil comunicação e aceitação.

Nesse contexto de universalidade, estabeleci uma relação com a internacionalização, compreendida por mim como o fortalecimento das trocas econômicas, políticas e culturais entre países, envolvendo também saberes e valores. Essas relações podem gerar cooperação ou conflitos, revelando a interdependência global e influenciando a geopolítica mundial. No entanto, ao refletir sobre sustentabilidade, identifiquei um desafio de dimensão transnacional: as profundas desigualdades que marcam as relações entre os países do Norte e do Sul Global.

Embora Heleta e Chasi (2023) apresentem uma crítica decolonial à persistente hegemonia epistêmica eurocêntrica no ensino superior, tomando a África do Sul como referência, a leitura de suas reflexões me permitiu compreender os conceitos de Norte Global e Sul Global no âmbito da geopolítica do conhecimento e da hegemonia epistêmica, ainda que situados nas instituições acadêmicas sul-africanas.

O Norte Global representa a concentração histórica e contemporânea de poder econômico, político e simbólico que sustenta a hegemonia epistêmica eurocêntrica. Seus saberes e perspectivas são difundidos como universais e neutros, reforçando mitos de superioridade moral e intelectual que legitimam sua posição de liderança no mundo. Já o Sul Global abrange regiões historicamente submetidas a processos de colonização e ainda atravessadas por relações de poder que perpetuam a colonialidade. Seus conhecimentos e visões de mundo foram sistematicamente silenciados e desvalorizados pelo Norte Global, que impôs como universais as próprias formas de pensar, classificando as demais como inferiores, incivilizadas ou irrelevantes (Heleta & Chasi, 2023).

Essa divisão não é estritamente geográfica nem estática. Alguns países do Sul apresentam características econômicas e sociais semelhantes às do Norte, e o inverso também ocorre, o que aponta a complexidade e a fluidez das relações globais contemporâneas. Contudo, essas desigualdades não se restringem ao plano internacional: elas também se manifestam dentro das próprias fronteiras nacionais, onde coexistem realidades desiguais. Dessa forma, as dinâmicas entre Norte e Sul se reproduzem internamente, apontando que as hierarquias de poder e de acesso atravessam tanto os territórios globais quanto os contextos locais.

Para Grada Kilomba (2024), artista portuguesa, é essencial refletir sobre quem é incluído e quem é excluído das representações nacionais, especialmente no caso de sujeitos cujas identidades se formam em múltiplas diásporas e atravessam territórios que desafiam as fronteiras fixas dos Estados-nação. Kilomba argumenta que a ideia de nacionalidade está longe de ser neutra: corresponde a um dispositivo de poder que delimita pertencimentos e exclusões, operando como um mecanismo de violência simbólica e estrutural.

Em sua primeira visita ao Brasil, a artista relata ter ficado profundamente impactada pela forma como a arquitetura expressa e reforça hierarquias sociais. A distinção entre elevadores “sociais” e “de serviço” em edifícios públicos e privados chamou sua atenção por materializar, de maneira concreta, desigualdades históricas. Para ela, essa configuração arquitetônica aponta para a naturalização da violência ao direcionar corpos para diferentes acessos conforme marcadores sociais, perpetuando assim desigualdades e reinscrevendo fronteiras simbólicas no cotidiano (Roda Viva, 2024).

Cancio e Campello (2017) apresentam o conceito de “pegada ecológica” como um importante indicador para mostrar as desigualdades entre o Norte e o Sul Global no âmbito do desenvolvimento sustentável e do Direito Internacional do Meio Ambiente. Para os autores, a pegada ecológica de uma população é definida como a área de terra e de água necessária para produzir os recursos que consome e para absorver os resíduos que gera. Assim, denunciam um padrão de consumo insustentável no Norte Global, em contraste com uma pegada significativamente menor no Sul Global.

A minha compreensão, lendo os autores, apontou que alguns países do Norte Global vêm sendo responsáveis pelo uso desproporcional e insustentável dos recursos naturais do planeta, sendo também os principais contribuintes para a degradação ambiental em escala mundial. Cancio e Campello (2017) apresentam que, no Norte Global, o consumo de recursos naturais é desproporcional: seus habitantes demandam de cinco a dez hectares para sustentar seus modos de vida, com uma pegada ecológica até seis vezes maior que a biocapacidade

disponível por pessoa. Embora concentre apenas um quinto da população mundial, essa região responde por mais de 80% do consumo global, pressionando severamente a capacidade de suporte do planeta.

Nos países do Sul Global, a pegada ecológica per capita é geralmente inferior a um hectare, muitas vezes menor que metade da biocapacidade disponível, refletindo a dificuldade da população em suprir necessidades básicas. Em contraste, os impactos ambientais que afetam o Sul frequentemente decorrem da produção voltada à exportação, destinada a atender à demanda do Norte Global, e não ao consumo local (Cancio; Campello, 2017).

O cenário descrito aponta uma profunda desigualdade ecológica e ambiental entre países do Norte e do Sul Global. Em ambos os contextos, há nações que concentram a maior parte do consumo de recursos naturais e da produção econômica mundial, mesmo representando apenas uma pequena fração da população global. Ao mesmo tempo, existem países pobres, que enfrentam escassez de recursos, baixa capacidade econômica e vulnerabilidade ambiental, permanecendo à margem das decisões globais e sofrendo os impactos de padrões de consumo alheios.

Essa observação não busca negar a importância do compromisso internacional, mas ampliar a reflexão sobre as lógicas de mundo que sustentam os objetivos globais. Significa pensar em alternativas capazes de transformar estruturas que perpetuam desigualdades e de construir caminhos mais justos, pautados em saberes plurais, no respeito à natureza e na valorização dos povos historicamente marginalizados. Isso exige reconhecer que a preservação da vida em sua diversidade demanda mais do que metas globais: requer coragem ética para repensar os próprios fundamentos do desenvolvimento.

A reflexão sobre a responsabilidade global me fez lembrar da minha proposta de extensão, que se concentrou na sensibilização sobre o lixo, na reutilização de materiais e na elaboração de recursos pedagógicos. Caso tivesse estabelecido um vínculo explícito entre a extensão e os ODS, meu projeto teria se alinhado especialmente ao ODS 4: Educação de Qualidade, cujo objetivo é garantir uma educação inclusiva, equitativa e de excelência, oferecendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. No entanto, ao aprofundar minhas reflexões e análises, percebi que as discussões presentes em minha pesquisa também se articulavam de maneira direta com o ODS 10, que trata da redução das desigualdades.

Ao integrar o ODS relacionado à redução das desigualdades, entendi que a educação não pode ser compreendida como um objeto isolado. Ela deve ser entendida também como

um instrumento de promoção da justiça social, capaz de enfrentar desigualdades e de atuar como parte de um processo mais amplo de transformação social.

Pensar sobre a educação de forma crítica e transformadora vai além de simplesmente oferecer ensino: é necessário considerar o contexto mais amplo em que ele se desenvolve. As desigualdades estruturais representam diferenças profundas e históricas que atravessam territórios, comunidades e indivíduos, abrangendo dimensões sociais, econômicas, culturais e políticas. Elas determinam quem tem acesso à educação, quem consegue participar plenamente das oportunidades de aprendizagem e quem permanece excluído.

Os ODS, parte da Agenda 2030 da ONU, são constituídos por 17 metas que estabelecem diretrizes e indicadores para governos, empresas e sociedade civil. Possuem um caráter global, com ênfase em resultados mensuráveis, podendo ser aplicados de maneira técnica e gerencial, especialmente em questões socioambientais. Nesse contexto, o plano de ação propõe contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades voltados à Educação para o Desenvolvimento Sustentável - EDS, promovendo a integração entre prática educativa, consciência ambiental e responsabilidade social.

Uma EDS é uma abordagem com propostas para compreender e transformar realidades insustentáveis. Mais do que transmitir conteúdos, busca promover valores, atitudes e práticas que contribuam para um mundo mais justo e equilibrado. Como prática educativa, a EDS enfatiza processos de formação e transformação social, ao mesmo tempo em que propõe repensar o próprio modelo de desenvolvimento e como o meio ambiente passa a ser compreendido não apenas como recurso a ser explorado, mas como parte integrante de nossas vidas e de nossas comunidades, assim, parte da educação.

## **MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO**

A educação voltada para o desenvolvimento sustentável envolve integrar os temas centrais do desenvolvimento sustentável nos processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem exige transformações significativas na maneira como a educação é conduzida atualmente. O objetivo é promover mudanças de atitude e comportamento que contribuam para a construção de um futuro mais sustentável, equilibrando a preservação ambiental, a viabilidade econômica e a justiça social para as gerações atuais e futuras. Trata-se de uma nova perspectiva sobre educação, que auxilia pessoas de todas as idades a compreender, de forma mais ampla e profunda, o mundo em que vivem (UNESCO, 2025).

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2021) lançou um roteiro, intitulado "Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Rumo ao alcance dos ODSs (EDS para 2030)". Nele, foram apresentados os desafios urgentes que o planeta enfrenta e foi apontada a contribuição da educação na construção de um mundo mais justo e sustentável. O documento reitera que a EDS é um elemento integrante da Agenda 2030, em particular do ODS 4 sobre educação de qualidade, e uma facilitadora fundamental para alcançar todos os 17 ODSs. Para enfrentar a crise de sustentabilidade e promover a grande transformação individual e social necessária, a EDS para 2030 propõe ações em cinco áreas prioritárias: o avanço das políticas, a transformação dos ambientes de aprendizagem, o desenvolvimento das capacidades das educadoras e dos educadores, a capacitação e mobilização da juventude e a aceleração das ações em nível local. O objetivo principal é garantir que a educação proporcione o conhecimento, a consciência e a ação que capacitam as pessoas a transformarem a si próprias e as sociedades.

Antes de abordar alguns pontos que escolhi no documento, fiz uma observação, uma imagem de um grupo de crianças pretas no início do roteiro global da UNESCO. Essa escolha visual me levou a uma reflexão inicial sobre quem está representado e sobre quais realidades o documento busca destacar.

O texto destaca que a EDS promove soluções inovadoras voltadas para o desenvolvimento sustentável, considerando as necessidades e oportunidades específicas de regiões como a África, frequentemente citada como uma das mais vulneráveis às mudanças climáticas. Nesse contexto, a EDS é apresentada como especialmente relevante para populações em situação de extrema pobreza, que sofrem de forma mais intensa os impactos de desastres naturais e eventos calamitosos. Contudo, essa ênfase suscita questionamentos importantes: será que apenas a África está em perigo? E quanto às demais regiões do mundo? Além disso, qual modelo de EDS está sendo proposto se não se discutem críticas ao impacto ambiental gerado por indivíduos extremamente ricos?

O impacto ambiental causado por grupos de alta renda raramente é apontado, o que contribui para o desconhecimento sobre práticas de grande efeito. O uso constante de jatos particulares e iates de luxo, por exemplo, gera emissões de carbono muito superiores às do transporte convencional. Além disso, estilos de vida luxuosos consomem quantidades excessivas de água, energia e terras produtivas, pressionando ecossistemas já vulneráveis.

A compra de propriedades e investimentos em regiões ambientalmente sensíveis, como florestas, savanas e áreas costeiras, contribui para o desmatamento, a perda de biodiversidade

e a especulação imobiliária, agravando a degradação ambiental. Muitos bilionários acumulam riqueza em setores altamente poluentes, como combustíveis fósseis, mineração e agronegócio intensivo, intensificando os impactos sobre o clima, o solo e a água.

O consumo de produtos de luxo com elevado impacto ambiental, incluindo carros esportivos, mansões e eletrônicos de curta durabilidade, reforça essa pressão, assim como viagens frequentes e turismo de alto impacto em locais remotos. Além disso, o poder econômico e político de alguns milionários lhes permite influenciar políticas públicas e regulamentações, impedindo frequentemente a implementação de medidas de proteção ambiental.

Esses exemplos apontam a necessidade de repensar as desigualdades globais. Seria mais simples se o problema estivesse restrito a um único território, como a África, mas é uma realidade muito mais complexa e interconectada. Nesse cenário, a proposta de uma EDS ganha ainda mais relevância, ao convocar reflexões críticas sobre responsabilidades compartilhadas. É essencial questionar como as escolhas individuais se articulam com estruturas sociais, econômicas e políticas que distribuem impactos e benefícios de maneira desigual. Assim, a preservação ambiental requer transformações estruturais profundas, que ultrapassam mudanças pontuais de comportamento individual.

Após analisar o material UNESCO (2021), reconheci que há “um chamado urgente à ação”, situando onde estamos: ameaçados de extinção devido ao comportamento humano, por isso, “o que sabemos, aquilo em que acreditamos e o que fazemos deve mudar” (UNESCO, 2021, p. 06). No entanto, fiquei incomodada com como está sendo estabelecido o funcionamento de uma EDS, considerando que ele deve

capacitar os estudantes com conhecimentos, competências, valores e atitudes para tomarem decisões e ações informadas e responsáveis em prol da integridade ambiental, viabilidade econômica e de uma sociedade justa que capacita as pessoas de todos os gêneros, para as gerações atuais e futuras, respeitando ao mesmo tempo a diversidade cultural (UNESCO, 2021, p. 08).

A pauta principal parece consistir em que a EDS não é apenas um conteúdo que se ensina em momentos específicos; é um processo constante de aprendizagem que se conecta a uma educação de qualidade, fornecendo diferentes dimensões do aprendizado: o conhecimento e a compreensão de conceitos; a capacidade de conviver, colaborar e respeitar diferenças; atitudes, valores e práticas que guiam ações sustentáveis.



A proposta considera não apenas o que se aprende, mas também como se ensina e o ambiente em que a aprendizagem ocorre, buscando transformar não só o indivíduo, mas a sociedade na totalidade. O objetivo final é transformar a sociedade, criar cidadãos conscientes e capazes de agir de maneira responsável e sustentável, contribuindo para um futuro mais equilibrado e justo (UNESCO, 2021).

Não sei se foi exatamente desânimo, mas o documento me pareceu excessivamente idealista para ser plenamente concretizado nos próximos cinco anos. Além disso, soou-me um tanto ousado, pois tive a impressão de que grande parte da responsabilidade pela “salvação do mundo”, nesse contexto, foi atribuída à educação, especialmente ao trabalho das professoras e professores em exercício, assim como aos cursos de formação docente.

Isso me levou a fazer algumas indagações: quais condições físicas e estruturais realmente temos para colocar essas propostas em prática? O que, de fato, conseguimos desenvolver? É possível aplicar essas metas de forma universal, considerando as profundas desigualdades regionais e sociais? Por vezes, tenho a sensação de que, mesmo avançando nas reflexões, acabo girando em círculo e retornando ao mesmo ponto, diante das limitações estruturais e da complexidade das transformações significativas.

No entanto, ao pensar em possibilidades de mudança no cotidiano escolar, percebi que existem iniciativas que apontam caminhos promissores. Um exemplo disso foi o convite que recebi para ministrar uma oficina no âmbito de um Programa de Educação Tutorial (PET), destinada a discentes de um curso de formação docente. O PET é um programa do Ministério da Educação (MEC), regulamentado em 2010, cujo objetivo inclui “desenvolver atividades em padrões de qualidade de excelência, por meio de grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar” (BRASIL, 2024).

O objetivo da oficina foi aproveitar objetos que estavam guardados em diferentes armários da instituição de ensino. Embora tenha aceitado o desafio, senti um certo receio, já que se tratava de uma proposta diferente; não era sobre itens descartados, mas sim sobre aqueles armazenados. Antes de planejar a organização das atividades, fui conhecer o acervo e me surpreendi: havia um excesso de lápis, papéis variados, cola e outros objetos. Enquanto observava tudo, surgiam em minha mente diversas possibilidades de reaproveitamento, que fui anotando. A partir dessas ideias, sugeri três atividades: confeccionar uma sacola de papel, decorar um lápis e criar um bloco de anotações.

Com as atividades definidas, uma participante do programa me pediu um título para a oficina. Inicialmente, pensei em palavras isoladas, mas queria algo impactante, capaz de

despertar curiosidade e fazer com que as pessoas se perguntassem: “O que será isso?” Assim, escolhi o título “Criação Sustentável: do guardado ao incrível”. No entanto, logo surgiu uma preocupação: como garantir que o resultado fosse realmente incrível? Como me responsabilizar por isso e o que, afinal, seria considerado incrível?

A narrativa intitulada **“Do Guardado ao Incrível”**, contará a experiência desse dia, registrando tanto os desafios quanto as surpresas que surgiram ao transformar materiais guardados em outras criações.

Eu estava tranquila, embora preocupada com o número de pessoas inscritas. Logo fiquei atenta, observando-as chegarem e se acomodarem. Falei um pouco sobre mim, sobre minha pesquisa e sobre a proposta daquela tarde. Me senti responsável por transmitir alguma mensagem significativa, já que a oficina seria diferente do que eu vinha realizando, e desejava que fosse um sucesso.

As alunas responsáveis pela organização do evento já tinham separado os produtos. Como usaríamos o papel Kraft, inicialmente pensei que cada pessoa cortaria sua própria medida, mas percebi naquele momento que não daria tempo. Pedi ajuda e, juntas, fomos cortando e distribuindo os papéis para os participantes. Com os papéis entregues, fui conduzindo o passo a passo, mostrando tanto a medida do papel em minhas mãos quanto desenhando no quadro o roteiro sequencial.

Durante a produção, me cobrei por não organizar da melhor forma o compartilhamento das coisas. Fiquei incomodada ao ver algumas pessoas aguardando mais tempo para pegar determinados itens. Enquanto ensinava e orientava, passo a passo, a confecção da sacola, precisei voltar várias vezes ao mesmo ponto para que todos acompanhassem. Percorri as mesas observando o processo, mas alguns participantes apresentavam mais agilidade e acabavam esperando mais tempo para que todos chegassem ao mesmo estágio. Optei por pedir ajuda àqueles que já aguardavam a próxima etapa para me auxiliar nas mesas, mas ninguém se manifestou, e continuei seguindo sozinha.

Quando percebi que o término da confecção das sacolas se aproximava, propus a decoração delas e o enfeite dos lápis, pois também estava preocupada com o horário. Aproveitei para informar que não seria possível confeccionar o bloco de anotações. Naquele momento, em relação à decoração, os participantes não precisaram mais da minha intervenção, e comecei a decorar minha própria sacola e meu lápis. Não fiquei observando diretamente a decoração de cada pessoa, mas acabávamos nos esbarrando na busca por algum material ou no revezamento da cola quente, o que me permitiu perceber a autenticidade de cada personalização.

Algumas vezes, pedi diretamente para ver com mais detalhes alguma produção, mas, no geral, eu estava envolvida com a minha própria arte, assim como os demais. Em determinado momento, percebi que conversavam sobre compra e venda e, aproveitando a oportunidade para uma provocação, alegando o desejo de comprar algumas sacolas, questionei qual seria o preço. Algumas responderam valores altíssimos e, logo em seguida, acrescentaram: *“pelo trabalho que dava para fazer, tinha que ser caro”*.

Várias pessoas sorriram, e compreendi que concordavam. Então, aproveitei para questionar se valorizavam o trabalho em si ou o valor que atribuíam à própria produção? Para mim, o resultado das atividades que propus tinha sido incrível. Encerrei aquela tarefa satisfeita, reconhecendo que, mesmo sem utilizar materiais descartados, havia valido a pena reaproveitar objetos guardados.

Ao lembrar dessa experiência, percebi que, mesmo trabalhando com objetos guardados e não exatamente descartados, o ato de reaproveitar objetos cotidianos fez relação com a arte de criar a partir do que, à primeira vista, parece banal. Essa prática me remeteu a Joãozinho Trinta (1980) e Muniz (2009), ambos conhecidos por transformar materiais simples ou rejeitados em obras de grande impacto estético e simbólico. Na oficina, a produção das sacolas não se tratou apenas de confeccionar algo útil, mas de atribuir valor simbólico e estético a produtos esquecidos. A sensação que tive, inspirada nos autores, foi de experimentar a liberdade de imaginar mundos possíveis a partir do que é disponível, questionar padrões e, ao mesmo tempo, oferecer às pessoas uma vivência estética e crítica. Percebi que, no espaço da oficina, não estávamos apenas produzindo objetos; estávamos construindo narrativas de transformação, reaproveitamento e valorização do trabalho humano.

Em relação à minha prática, realizei algumas reflexões sobre minha postura: conduzi a oficina partindo da premissa de que a turma era homogênea, como se todos compartilhassem características e necessidades semelhantes. O docente não se limita a “passar informação”; seu papel é organizar o ensino de forma reflexiva, provocando e explorando o conhecimento, ou seja, ajudando o aluno a enxergar, compreender e problematizar conceitos ou fenômenos. O estudante, por sua vez, precisa engajar-se como sujeito ativo na aprendizagem, participando do processo de construção do saber.

Outro ponto sobre o qual refleti foi minha expectativa de que os alunos com maior domínio do conteúdo pudessem apoiar aqueles que apresentavam mais dificuldades, de modo a acelerar o processo e dinamizar o tempo de aprendizagem. Naquele momento, ainda que de forma indireta, propus uma experiência de aprendizagem colaborativa: a dinâmica de sala

de aula que desloca o modelo centrado na transmissão unilateral do conhecimento para outro em que todos constroem juntos e compartilham a responsabilidade pelo processo de aprender (Smith; McGregor, 2014).

Essa experiência me fez perceber que, para além do planejamento, é essencial cultivar uma concepção crítica e colaborativa de docência, de modo que cada momento educativo se torne também um espaço de transformação, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. O docente não deve se limitar a transmitir informações; seu papel é organizar o ensino de forma reflexiva, promovendo a compreensão do conhecimento, ou seja, auxiliando o aluno a perceber, compreender e problematizar conceitos ou fenômenos. O estudante, por sua vez, precisa engajar-se como sujeito ativo na aprendizagem, participando plenamente do processo de construção do saber (Freire, 1987).

Ainda sobre essa experiência, fiz também uma reflexão sobre a minha própria responsabilidade, enquanto docente, na integração da sustentabilidade em todas as dimensões da prática acadêmica. Recordei que, há alguns anos, após a aprovação de um projeto, eu mesma solicitei diversos elementos de consumo para a execução das atividades, e nem todos foram utilizados. Produtos estocados em excesso permanecem guardados por longos períodos e, ao perderem a validade ou tornarem-se obsoletos, acabam sendo considerados lixo.

Dentro do possível, e até onde me cabe, reconheci que é meu papel repensar a forma como os recursos da universidade em que atuo são alocados. Nesse olhar prospectivo, poderei dar a minha contribuição para o controle, a distribuição e o reaproveitamento de materiais, evitando acúmulos desnecessários e fortalecendo, de fato, práticas mais sustentáveis no ambiente acadêmico. Esse entendimento para mim, faz uma relação com uma proposta de educação de futuro defendida por Morin (2020) quando enfatiza a necessidade de repensar o que ensinamos e de reconhecer a complexidade do mundo contemporâneo.

A minha atuação nos cursos de formação docente pode desempenhar um papel estratégico na construção de uma educação básica capaz de dialogar com questões emergentes da sociedade contemporânea, independentemente do nível de ensino. Nessa perspectiva, o foco seria problematizar a temática ambiental, articulando conhecimentos teóricos e práticos a partir de uma análise cuidadosa e questionadora.

As iniciativas desenvolvidas no âmbito da formação docente são concebidas com a intenção de produzir impactos que transcendam o espaço formativo imediato. A expectativa é que, no futuro, essas experiências e aprendizagens sirvam de alicerce para que professoras e professores ampliem suas práticas pedagógicas, impulsionando ações que fortaleçam processos educativos transformadores e socialmente comprometidos.

Dentro desse contexto, compartilho uma experiência em que meu percurso profissional e pessoal se entrelaçaram. A narrativa, que intitulei “**A mãe pesquisadora no mundo escolar do filho**”, relata a proposta da escola do meu filho, a qual desenvolveu, ao longo de todo o ano de 2024, atividades voltadas à temática ambiental.

Certo dia, a tarefa de casa foi realizar um experimento: construir um terrário. No roteiro da atividade, havia a explicação da proposta, que destacava o tema ciclo da água, e foi enviado na mochila um vidro vazio, sem tampa. De imediato, eu nem imaginava como construir um terrário, mas, como a professora enviou o link de um vídeo, achei tranquilo e planejei com Enzo a busca por elementos da natureza.

No dia, saímos de casa com uma caixa de sapato vazia, uma colher, uma faca e sacolinhas de plástico para armazenar os materiais que servissem à nossa produção. Recolhemos areia, pedrinhas diversas, frutinhas vermelhos secos que estavam debaixo de uma árvore pequena, britas, lasquinhas de árvores e algumas plantinhas que seriam colocadas no vidro.

Quando voltamos para casa, espalhamos na mesa todos os elementos, e fui auxiliando-o na montagem de cada camada. Ele foi colocando pausadamente cada item, pois apenas a mãozinha dele cabia no vidro. Enquanto montávamos e eu observava o resultado, pensei na riqueza da experiência que estávamos vivenciando, tanto para mim quanto para ele. Foi uma atividade significativa, sem nenhum gasto e sem desrespeito ao meio ambiente. Por fim, colocamos um pouco de água, tampamos o vidro com papel filme e guardamos o terrário para levar à escola no dia seguinte.

Vários dias se passaram, e fiquei empolgada ao receber o convite da Mostra Pedagógica. Queria acompanhar o desenvolvimento das atividades que abordavam o planeta, com destaque para o ciclo da água. No dia do evento, a primeira atividade foi a visita na sala de aula. A sala estava toda decorada, com fotos e cartazes no teto, nas paredes e no chão. As famílias caminharam em semicírculo, percorrendo todo o espaço, e enquanto observava tudo, fiquei atenta, procurando pelo nome do Enzo e identificando as atividades que ele havia realizado.

Achei a sala bonita, mas a decoração estava composta por cartazes variados que cobriam toda a extensão das paredes, detalhes no chão e outros papéis pendurados no teto. Eu estava ali como mãe do Enzo, mas me vi pensando que toda aquela decoração provavelmente iria para o lixo em breve. Quando passei por um cantinho da sala, avistei alguns terrários e fui logo procurar o dele; queria saber se as plantinhas haviam crescido, mas não encontrei. De imediato, avistei a professora, questionei sobre o terrário do Enzo e ouvi que havia caído da mesa e se quebrado. Não sei qual foi a minha expressão, mas fiquei decepcionada com a

resposta. Por que não me falaram? Se soubesse, teria feito outro com ele.

Na segunda parte das atividades, as crianças cantaram algumas músicas e falaram sobre a água, sobre o planeta e sobre o cuidado com a nossa morada. Foi instruído que fizéssemos uma arte utilizando tinta guache, que havia sido misturada com água e estava congelada em um copinho descartável. Deram a orientação de rasgar a ponta do copo para retirar o gelo; logo pensei: lá vão mais alguns copos para o lixo. Ao final, houve uma surpresa: as famílias ganharam um livrinho e um copo com gelatina para saborear, e novamente pensei: lá vai mais um copo e uma colher para o lixo.

Por fim, quase encerrando o ano, a nova atividade foi levar para a escola uma “mochila maluca”: a proposta consistia em confeccionar uma mochila criativa, com objetos inusitados, divertidos e inesperados. A primeira coisa que veio à minha mente foi que não compraríamos nada para a atividade, primeiramente, porque não queria gastar dinheiro, e porque pensei que seria interessante contemplar o tema gerador do ano.

Para confeccionar a mochila, fizemos uma busca pela internet e, em meio a tantos modelos, Enzo escolheu um jacaré, confeccionado com caixas de ovos vazias. Buscamos as caixas na feira e ele ajudou na montagem da estrutura. Comprei uma tinta spray para deixá-la mais verde e, para completar, fizemos os olhos e uma corrente, acessório inventado por ele. Também criei uma língua em movimento, utilizando plástico vermelho e um pouco de espuma de almofada em seu interior, e as alças da mochila foram feitas com o cinto de uma calça jeans que eu não usava mais.

No dia em que levamos a mochila, não sei quem estava mais empolgado: ele, desfilando orgulhosamente, ou eu, seguindo atrás e registrando várias imagens, satisfeita com o resultado. Durante a exposição, cada criança desfilou com sua mochila, e lá estava eu, aplaudindo de pé, pois, para mim, a nossa era a mais bonita e criativa. Foi muito interessante observar as mochilas das outras crianças: havia muita inventividade, embora algumas tivessem contado com maior investimento financeiro.

A Imagem 19 está organizada em quatro partes, lado a lado, retratando atividades manuais e educativas com reutilização de itens. A primeira foto, à esquerda, mostra uma mesa com uma toalha estampada, sobre a qual estão diversos materiais separados em recipientes e sacolas plásticas: terra escura, areia clara, pedrinhas, sementes, além de uma colher de cabo branco de plástico. No canto superior esquerdo, aparece um pote de vidro vazio.

A segunda foto mostra o tronco de uma criança vestindo um casaco azul; a mãozinha da criança está dentro do vidro, montando as partes do terrário, enquanto ao redor do recipiente aparecem alguns elementos descritos na imagem anterior. A terceira foto apresenta o terrário

já finalizado, com camadas bem definidas: no fundo, pedras; em seguida, areia; depois, terra escura; e, por fim, pequenas plantas decoradas com pedrinhas avermelhadas.

Por fim, a quarta e última foto, posicionada à direita, mostra a mochila criativa, feita com caixas de ovos pintadas de verde, representando a cabeça de um jacaré. O objeto possui olhos brancos recortados em papelão, dentes afiados brancos feitos de cartolina e boca aberta pintada de vermelho; há também uma fita amarela presa à lateral.

Imagem 19: Atividades na Escola do meu filho



Fonte: Fotos capturadas pela autora em 10/09/2025.

Essa narrativa contou o meu envolvimento nas experiências escolares do meu filho. Nossas vivências, desde a construção de um terrário até a confecção de uma mochila feita com materiais reaproveitados, atravessavam dimensões ecológicas, afetivas e pedagógicas. A observação que fiz sobre os cartazes foi uma prática que reconheço e utilizei em minha trajetória, portanto, não caberia aqui uma crítica, mas uma reflexão sobre possibilidades.

Referente à utilização do papel e dos cartazes, me perguntei: se quisermos reduzir ainda mais o impacto ambiental, que alternativas poderiam ser exploradas? A inquietação que hoje me atravessa é fruto direto da minha investigação; talvez, sem esse olhar pesquisador, eu sequer teria percebido as contradições daquele dia. Por isso, compreendi que, neste momento, falo a partir de um lugar atravessado por duas experiências que me marcaram: o de mãe de uma criança na educação infantil e o de docente nos cursos de formação docente.

No que se refere às alternativas para propostas sustentáveis, percebi que no contexto de uma escola da rede privada poderíamos pensar em recursos digitais, como apresentações em telas, murais virtuais ou por QR Code que direcionassem para conteúdo online, permitindo que a aprendizagem se mantivesse visual e interativa sem gerar resíduos. No entanto, ao pensar em uma escola da rede pública, a escola teria condições de atender a essas alternativas?

Outra reflexão decorrente dessa experiência é que a preservação ambiental no contexto escolar requer não apenas repensar as práticas docentes, mas também considerar as condições institucionais, buscando soluções viáveis que integrem aprendizagem e cuidado com o meio ambiente. Nesse sentido, identifiquei a controvérsia presente no ODS 4, que propõe garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Essa meta, ao adotar uma perspectiva universalista, frequentemente não contempla de forma equânime as desigualdades locais, as especificidades culturais e as condições concretas das escolas. No campo da educação para a sustentabilidade, esse tensionamento torna-se ainda mais explícito: como oferecer uma formação crítica, transformadora e ambientalmente responsável diante de carências estruturais, engessamentos institucionais e políticas públicas insuficientes?

Esse debate me instigou a repensar o currículo, não apenas em termos de conteúdos e sequências de aprendizagem, mas também em relação à forma como ele organiza experiências educativas, articula saberes e orienta práticas pedagógicas, de modo que a busca pela qualidade esteja alinhada ao compromisso com a justiça social e ecológica.

As atividades propostas pela professora do meu filho me levaram a considerar a possibilidade de sua realização em outras instituições que mantêm uma organização engessada. A estrutura curricular rígida refere-se às exigências formais, aos conteúdos programáticos e às metas padronizadas que a escola ou o sistema educacional estabelecem. Frequentemente, o programa é concebido como algo “fixo” e pouco flexível, deixando reduzido espaço para adaptações ou inovações pedagógicas. Nesse contexto, quem atua na prática docente sente-se limitado em sua capacidade de criar experiências de aprendizagem inovadoras, lúdicas ou contextualizadas. A criatividade, que permitiria adaptar conteúdos às realidades dos alunos ou explorar métodos diferenciados, acaba condicionada às normas do currículo (Arroyo, 2013).

Esse modelo educacional corresponde à visão tradicional de ensino, na qual aprender significa simplesmente absorver conhecimentos já estabelecidos, sem questionamento ou reconstrução crítica do saber. O conhecimento é tratado como fixo e imutável, sem considerar sua evolução ao longo do tempo, sua transformação pela experiência ou pelo contexto. Nessa perspectiva, ignora-se a dinâmica da aprendizagem, a criatividade e a capacidade de interpretação do aluno. A ênfase recai sobre o conteúdo final, e não sobre o processo histórico, social ou científico que deu origem àquele conhecimento. Em outras palavras, os estudantes recebem respostas prontas, sem compreender como o saber foi construído. Além disso, o ensino tradicional não os prepara para a evolução do conhecimento, desconsiderando que este é dinâmico, sujeito a revisões, novas interpretações e descobertas (Dewey, 1976).

O movimento de revisar o que e como se ensina, questionando estruturas rígidas e



práticas desconectadas dos contextos reais dos alunos, reflete uma abordagem curricular fundamentada em uma filosofia da experiência, que articula os princípios de continuidade e interação (Dewey, 1976). Nessa perspectiva, a aprendizagem não ocorre de forma isolada: experiências passadas influenciam o presente e o futuro, pois cada vivência acontece em um contexto, em interação com o ambiente e com outras pessoas. Ao mesmo tempo, cada nova situação de aprendizagem conecta-se à anterior, incorporando conhecimentos, habilidades e percepções já adquiridas.

Lendo Dewey (1976), percebi que, à medida que vivenciamos novas experiências, nosso entendimento do mundo se amplia ou se ajusta. Cada situação não constitui um universo separado, mas parte de um mesmo mundo, interligada ao que já conhecemos. O que aprendemos torna-se uma ferramenta para enfrentar novos desafios; assim, a aprendizagem é contínua, dinâmica e integrada à experiência de vida, não há um ponto final: enquanto vivemos, continuamos aprendendo.

No estudo das experiências vividas, o currículo é vivenciado como um processo dinâmico e relacional, intimamente conectado à experiência humana e às suas dimensões temporais e sociais. Sob essa ótica, currículo, instrução, meios e fins se entrelaçam de forma indissociável, de modo que o conceber como um plano fixo e previamente definido contraria a natureza contínua e transformadora da experiência educativa (Clandinin; Connelly, 2011).

Foi a partir dessa compreensão e desse contexto, entrelaçado à vida e às experiências, que identifiquei os Saberes Ecológicos. Denominei-os como conhecimentos que se manifestam da escuta, da criação com o que se tem à mão, do cuidado com aquilo que aparenta ser resto ou descartável, e da valorização de processos coletivos, sensíveis e sustentáveis. Essa perspectiva me levou a perceber que esses saberes não se limitam a informações técnicas sobre o meio ambiente, mas constituem modos de estar no mundo que se contrapõem à lógica da descartabilidade, do consumo e da separação entre natureza e cultura.

São conhecimentos incorporados à prática cotidiana, à memória e ao gesto atento, presente na escolha de não comprar, em caminhar com o filho para recolher elementos da natureza ou em transformar materiais descartáveis em invenções. Como apontado por Mello (2020), um currículo entendido como um fluxo de acontecimentos, que permite perceber a vida como a experiência vivida.

Diante dos graves desafios ambientais que enfrentamos, entendi que a escola tem um papel fundamental na disseminação e no cultivo dos saberes educacionais, permitindo que os estudantes compreendam que a vida só se mantém se assumirmos a responsabilidade de transformar nossa relação com a natureza. Quando a pauta ambiental é tratada como um

conteúdo isolado, corre-se o risco de ela não permear de forma significativa todas as áreas do conhecimento, limitando abordagens interdisciplinares e/ou transdisciplinares.

A atuação prática no chão da escola, acompanhando de perto as curiosidades e inquietações dos estudantes, pode integrar práticas ecológicas ao cotidiano da sala de aula, transformando-a em um espaço de reflexão e ação concreta sobre o meio ambiente. Mais do que transmitir conteúdos, as aulas podem despertar consciência ecológica, responsabilidade socioambiental e sensibilidade crítica, preparando os alunos para que suas escolhas no presente contribuam para a sustentabilidade.

De maneira contínua e persistente, penso na possibilidade de promover discussões com crianças e jovens sobre toda a cadeia do consumo: desde a produção dos bens que utilizamos, passando pela extração da matéria-prima, até o descarte final. Ao incorporar conhecimentos ambientais, ou seja, conhecimentos construídos a partir da relação histórica e cotidiana de comunidades com o meio ambiente, esses momentos podem possibilitar a compreensão não apenas dos impactos ambientais das nossas práticas, mas também das interdependências entre seres humanos, natureza e sociedade.

Essas reflexões podem abrir espaço para debates sobre reaproveitamento, reciclagem e redução de resíduos, estimulando a criação de projetos que integrem práticas sustentáveis ao cotidiano escolar. Por meio dessas pequenas ações, podemos cultivar mentalidades críticas e responsáveis, capazes de articular conhecimento científico, valores éticos e experiências ecológicas.

Enquanto seres humanos, estamos imersos na história, não em uma única, mas em diversas histórias que se entrelaçam, e o modo como atribuímos sentido à vida, às ações e às experiências está diretamente relacionado às formas pelas quais narramos e interpretamos essas histórias das quais fazemos parte (Clandinin, 2007).

## **CAMINHOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A Educação Ambiental (EA), enquanto campo de formação e prática social, foi firmada no Brasil a partir de um conjunto de instrumentos normativos que visam assegurar sua inserção sistemática nos processos educativos formais e não formais. Esse arcabouço legal resulta de articulações entre políticas públicas, movimentos sociais e compromissos internacionais assumidos pelo país, configurando um percurso histórico que vai além de ações pontuais e se inscreve no plano dos direitos e deveres coletivos.

A Imagem 20 apresenta uma linha do tempo que destaca marcos importantes da

educação ambiental e sustentabilidade no Brasil, com cores diferentes para cada ano e evento. Ela é organizada da seguinte forma: 1999 (verde escuro): Política Nacional de Educação Ambiental; 2012 (laranja): Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; 2015 (azul claro): Política de Educação para o Consumo Sustentável; 2022 (roxo): Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Caderno Meio Ambiente; 2025 (verde claro): Programa para Cidadania e Sustentabilidade. Cada bloco contém o ano em destaque e a descrição da política ou diretriz correspondente, mostrando a evolução das iniciativas de educação ambiental e sustentabilidade ao longo do tempo no Brasil.

Imagem 20: Marcos relacionados à educação ambiental



Fonte: Foto criada pela autora em 20/01/2025

Neste percurso, optei por apresentar alguns pontos desses documentos que vêm orientando a Educação Ambiental e a Educação para a Sustentabilidade no Brasil. São documentos, políticas e programas que estabelecem princípios, diretrizes e ações para inserir esses temas nos processos educativos. Eles se apresentam como referência para docentes, gestores e escolas, visando garantir que a educação considere aspectos sociais, ambientais e econômicos de forma integrada.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) define a educação ambiental como um processo contínuo que promove valores, conhecimentos e atitudes voltados à conservação

do meio ambiente, essencial à qualidade de vida e à sustentabilidade, devendo integrar todos os níveis e modalidades de ensino, tanto formais quanto não formais (Brasil, 1999).

O texto oficial propõe integrar a educação ambiental a todos os níveis e modalidades de ensino, favorecendo a criação de espaços em que saberes tradicionais, comunitários e cotidianos sejam valorizados como parte essencial da formação de uma consciência crítica e transformadora. Contudo, por ser elaborada visando orientar práticas educativas voltadas à sustentabilidade no país, a política assume um caráter amplamente generalista, com diretrizes universais e abstratas que muitas vezes não dialogam de forma efetiva com as realidades locais e regionais do Brasil. Dessa maneira, acaba por ignorar dinâmicas próprias de comunidades tradicionais, povos indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas e territórios urbanos periféricos, que vivenciam as questões socioambientais de modos distintos.

A falta de uma abordagem mais contextualizada e atenta às especificidades territoriais pode dificultar a consolidação de processos educativos mais críticos, emancipatórios e enraizados nos contextos comunitários. Assim, embora seja um importante marco orientador, o documento aponta a necessidade de repensar estratégias de implementação da política, para contemplar a pluralidade de vozes, Saberes Ecológicos e experiências que compõem a diversidade socioambiental brasileira.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, é apontado que a EA deve ser integrada e interdisciplinar, presente de forma contínua em todas as etapas e modalidades de ensino, sem se restringir a uma disciplina específica. Nos cursos de formação e especialização, é necessário incluir conteúdos sobre ética socioambiental. As instituições de ensino superior devem orientar sua gestão, ensino, pesquisa e extensão pelos princípios da Educação Ambiental, garantindo também formação complementar aos professores em serviço (Brasil, 2012).

Na realidade cotidiana das escolas brasileiras, as diretrizes estabelecidas para a EA nem sempre se concretizam de forma efetiva. Em vez de estar integrada de maneira contínua e transversal ao currículo, a temática ambiental pode aparecer de forma esporádica, geralmente vinculada a projetos pontuais ou a datas comemorativas. Além disso, a organização pedagógica ainda marcada pela fragmentação disciplinar pode dificultar a articulação entre conhecimentos e práticas ambientais. Outro obstáculo relevante é a ausência da EA em todas as etapas e modalidades de ensino, que frequentemente se restringe ao ensino fundamental ou a ações isoladas, sem continuidade ou aprofundamento.

No âmbito do ensino superior, observei que nem todos os cursos de licenciatura e especialização contemplam, de forma consistente, conteúdos relacionados à ética

socioambiental e a práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade. Além disso, muitas universidades ainda não incorporam de maneira estruturada os princípios da EA em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Outro desafio é a carência de programas contínuos e de qualidade para a formação docente na temática ambiental, o que limita a consolidação de práticas educativas mais críticas, integradas e comprometidas com a transformação socioambiental.

Caso os Saberes Ecológicos fossem incorporados à educação brasileira, a EA deixaria de ocupar um lugar pontual e fragmentado, passando a constituir uma dimensão viva, contínua e integrada ao currículo em todos os níveis de ensino. As escolas poderiam desenvolver projetos pedagógicos enraizados nos territórios, promovendo um diálogo fecundo entre ciência, cultura e natureza, fortalecendo, assim, os vínculos entre a comunidade escolar e o meio ambiente.

A lógica fragmentada das disciplinas daria lugar a práticas interdisciplinares e transversais, nas quais temas como a água, o solo, o clima, a biodiversidade e modos de vida locais seriam abordados de forma articulada, contínua e contextualizada. No âmbito do ensino superior, os cursos de licenciatura e especialização passariam a incluir formações robustas sobre ética socioambiental e diferentes epistemologias, preparando futuros educadores para reconhecer e valorizar práticas sustentáveis e conhecimentos produzidos nos próprios territórios. No mesmo sentido, as universidades, por sua vez, orientariam suas ações de ensino, pesquisa e extensão com base nesses princípios, estimulando o desenvolvimento de projetos comunitários, ações colaborativas e práticas de gestão ambiental participativa, contribuindo para uma educação que reconhece as complexidades e esteja comprometida com a sustentabilidade socioambiental.

Penso que foi nesse sentido que, em 2015, a publicação da Política de Educação para o Consumo Sustentável, passou a propor práticas de consumo e técnicas de produção ecologicamente sustentáveis. A política define consumo sustentável como o uso de recursos que garante qualidade de vida para a geração atual sem comprometer as gerações futuras. A legislação busca incentivar a escolha de produtos sustentáveis, promover a redução do consumo de água e energia, e estimular a reutilização e reciclagem de resíduos sólidos. Além disso, atribui ao poder público a responsabilidade de desenvolver campanhas de conscientização e capacitar profissionais da educação para incluir o tema nos currículos do ensino fundamental e médio (Brasil, 2015).

O documento trata a população de forma ampla, considerando um padrão de consumo que muitas vezes pressupõe o acesso a recursos, produtos e infraestrutura. Entretanto, a realidade se apresenta de maneira bastante distinta para grupos vulneráveis, como comunidades

de baixa renda, populações periféricas e rurais. Para muitas dessas famílias, a possibilidade de optar por produtos ecologicamente corretos é limitada pela disponibilidade e pelo custo, o que dificulta a adesão às orientações da política.

Em contextos de vulnerabilidade, a redução do consumo de água ou energia nem sempre decorre de uma decisão consciente, mas frequentemente resulta de limitações na infraestrutura, das tarifas elevadas ou do acesso irregular a esses recursos. De forma semelhante, enquanto em algumas regiões a reutilização e a reciclagem de materiais podem ser estimuladas por políticas e campanhas, em comunidades vulneráveis essas práticas muitas vezes surgem da necessidade econômica, com acesso restrito a sistemas formais de reciclagem.

Além disso, a capacitação de profissionais e a inclusão do tema nos currículos escolares dependem de recursos que nem todas as escolas, especialmente aquelas situadas em contextos vulneráveis, conseguem disponibilizar. Isso acaba dificultando o acesso sistemático das estudantes e dos estudantes a essas orientações. Dessa forma, ao implementar políticas de consumo sustentável, é fundamental considerar que diferentes grupos sociais vivenciam realidades concretas de consumo bastante diversas, e que a efetividade das recomendações depende do reconhecimento dessas desigualdades e da adaptação das ações a elas.

Nesse contexto, retomo Ferdinand (2022, p. 234), ao destacar a conexão entre sustentabilidade ambiental e justiça social, ao afirmar que o “consumo coletivo” vai além de escolhas individuais, refletindo a forma como comunidades e sociedades organizam o uso de recursos essenciais, como alimentação e energia. Esse enfoque aponta que o acesso desigual a esses recursos frequentemente segue linhas de raça, classe ou gênero. Compreendi, portanto, que a Política de Educação para o Consumo Sustentável, para se consolidar de maneira efetiva, precisa garantir que todos tenham acesso digno aos recursos essenciais e a participação plena na vida social, econômica e política. É fundamental que as práticas coletivas e justas de consumo reconheçam que lutar por alimentação e energia implica também enfrentar desigualdades, discriminações e exclusões históricas.

Um aspecto do documento que merece atenção especial é o incentivo ao consumo de produtos sustentáveis. No entanto, é crucial refletir sobre a lógica que sustenta esses produtos, frequentemente apresentados como “naturais” ou “livres de agrotóxicos”, e sobre quem realmente tem acesso a eles. A promoção desses itens tende a seguir um padrão de consumo que nem todos podem alcançar, perpetuando desigualdades sociais e econômicas no acesso a alimentos considerados mais saudáveis e ambientalmente responsáveis.

Ferdinand (2020) ressalta que a história econômica e social do Caribe foi marcada pela exploração externa e por estruturas coloniais. Desde as monoculturas de cana-de-açúcar e

banana voltadas à exportação, passando pela indústria petrolífera, pelo turismo predatório e pelos chamados “paraísos fiscais”, a lógica de exploração permaneceu inalterada: extrair riqueza sem beneficiar as populações locais. Nesse cenário, as ilhas foram tratadas como matéria-prima, e não como territórios capazes de sustentar suas próprias comunidades, conforme resumem os princípios da plantation: “Tu não te alimentarás de tua ilha” e “Tua ilha não te alimentará” (Ferdinand, 2020, p. 65).

Essa persistente lógica de exploração e exclusão aponta para a relevância de documentos normativos que orientem práticas educativas voltadas à promoção da consciência socioambiental e à redução das desigualdades. Nesse sentido, a BNCC, enquanto documento normativo, apresenta o propósito de definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica, garantindo-lhes o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, conforme previsto pelo Plano Nacional de Educação. As capacidades e saberes destacados nas orientações curriculares de Ciências e História, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, apontam a importância de promover ações e reflexões voltadas à sustentabilidade, ao consumo responsável e à consciência socioambiental.

Dentro de suas aptidões e potencialidades, espera-se que os estudantes sejam capazes de analisar de forma crítica os efeitos do uso da energia e dos recursos naturais, bem como planejar iniciativas, tanto individuais quanto coletivas, para minimizá-los. Além disso, devem ser capazes de propor alternativas sustentáveis, por meio de projetos, protótipos ou práticas voltadas à comunidade. O currículo também busca estimular o reconhecimento e a valorização dos modos de vida e saberes de diferentes grupos sociais, considerando suas contribuições para a conservação da biodiversidade e para a construção de modelos socioeconômicos mais justos e sustentáveis, assim

Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (Brasil, 2022, p. 321)

O propósito de formar alunos capazes de desenvolver um novo olhar sobre o mundo, tomando decisões e promovendo intervenções conscientes pautadas na sustentabilidade e no bem comum, ainda enfrenta desafios significativos. Apesar de avanços, como a publicação das políticas públicas e a realização de projetos exemplificados anteriormente, a implementação efetiva desses princípios nas escolas permanece desigual. Entre os diversos obstáculos, um deles é a necessidade de formar educadoras e educadores com conhecimento para integrar

temas socioambientais de forma crítica e interdisciplinar. Reconheci, assim, que para contribuir de maneira significativa para a formação docente também preciso investir em meu próprio aprimoramento e capacitação.

Por fim, para concluir as informações sobre as diretrizes voltadas à Educação Ambiental (EA) no Brasil, foi recentemente publicada uma Portaria que institui o Programa para Cidadania e Sustentabilidade. O objetivo é fortalecer e consolidar iniciativas de educação para a cidadania e a sustentabilidade ao longo de toda a educação básica, garantindo a implementação de temas transversais conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento estabelece as competências que os estudantes devem desenvolver, incluindo a compreensão do Estado Democrático de Direito, do sufrágio universal e das questões socioambientais, além de prever a designação de coordenadores e a elaboração de planos de trabalho. A implementação do programa deve ocorrer por meio de três eixos: Governança Interfederativa e Articulação; Orientação Curricular e Formação de Profissionais; e Monitoramento, Avaliação e Disseminação de Boas Práticas (Brasil, 2025).

Embora exista um acervo extenso de documentos e políticas sobre a Educação Ambiental (EA) no Brasil, optei por destacar apenas cinco deles. Durante a leitura, contudo, realizei um movimento retrospectivo em relação ao cadastro da proposta de extensão que havia elaborado. Naquele momento, meu foco estava exclusivamente na prática, sem recorrer a referenciais teóricos ou normativos. O que senti, então, foi a vontade de retornar à PNEA, não com o objetivo de compreender a origem ou a essência do que hoje se propõe, mas para repensar minhas ações e atuar de maneira diferente da forma como procedi naquela época.

O propósito vai além de compreender o passado ou a origem de uma experiência; significa refletir sobre ela para orientar futuras ações de maneira distinta. Ao revisitar minhas próprias vivências e práticas anteriores, reconheci escolhas, acertos e limitações. Esse movimento, que articula análise retrospectiva e ação prospectiva, valoriza o aprendizado baseado na experiência, permitindo compreender como eventos passados influenciam a realidade presente (Clandinin; Connelly, 2011). Percebi, assim, que o conhecimento gerado não se restringe à reflexão teórica, mas também serve para guiar novas formas de atuação, reformular práticas e promover mudanças conscientes a partir da narrativa construída.



#### 4. CONSTRUÇÃO DO MEU CONHECIMENTO PRÁTICO PESSOAL E PROFISSIONAL

Ao chegar a este último capítulo, retomo os caminhos percorridos na tentativa de compreender como, no entrelaçamento entre pesquisa, extensão e vida cotidiana, fui delineando uma forma de aprender com e sobre o lixo. Esse percurso parece ter extrapolado os objetivos inicialmente traçados: aquilo que, no início, denominava “lixo”, passou a ter outras possibilidades como mediador de relações, saberes e práticas.

Se, nos capítulos anteriores, apresentei o percurso teórico-metodológico, o projeto de extensão e as experiências vivenciadas, agora direciono o olhar para os saberes ecológicos que visualizei nesse e desse processo. Não se trata de um conhecimento estritamente intelectual ou técnico, mas de uma forma de saber prática, relacional e ética; um conhecimento que se constrói não apenas por quem fala, mas também por quem se dispõe a se abrir ao outro.

Neste capítulo, busquei analisar quatro experiências que articulam cuidado ambiental, engajamento social e transformação cultural. Dentre elas, duas: “Tampinhas que Curam” e “Sustenta Carnaval”, possuem um caráter mais pontual e temático, centrando-se em reciclagem solidária e em eventos específicos; as outras duas: “Florianópolis - Lixo Zero” e “O modelo de Cidade Limpa de Singapura”, são mais amplas e estruturantes, envolvendo políticas públicas, educação e regulamentações que podem contribuir para modificar a relação da sociedade com o lixo.

O que compartilho aqui vai além de informações ou dados: são narrativas de experiências que, em princípio, despertaram em mim um sopro de esperança diante do contexto de crise ambiental, mas que, sobretudo, suscitaram questionamentos: que tipo de realidade realmente desejo vislumbrar ao pensar em soluções ambientais? Quais horizontes de futuro parecem estar sendo concebidos? Estaria eu esperando por uma promessa de salvação do mundo? Em quais narrativas, interesses e sentidos essas iniciativas parecem se apoiar?

Para mim, tais inquietações se configuraram como um convite à abertura para novas maneiras de conceber e implementar práticas de educação ambiental e sustentabilidade. Foi nesse contexto que conheci o projeto “*Tampinhas que Curam*”, uma ação socioambiental sem fins lucrativos idealizada em 2021 por Fernanda de Lucca, inspirada pela experiência do tratamento de câncer de seu filho, Lorenzo. A iniciativa consiste na arrecadação voluntária de tampinhas plásticas e lacres de latinhas, que são posteriormente vendidos para empresas de reciclagem, gerando recursos destinados a apoiar o tratamento de crianças e adolescentes com câncer. Para a idealizadora, essa prática não apenas estimula a solidariedade, mas também

promove a responsabilidade ambiental ao reduzir o descarte inadequado de resíduos, articulando, de forma sensível, sustentabilidade e empatia e possivelmente contribuindo para transformar realidades e oferecer dignidade a quem enfrenta a doença.

Ao conhecer a coleta de tampinhas de garrafa PET como forma de apoiar tratamentos oncológicos infantis, percebi dois efeitos positivos: um social porque ajuda a financiar e apoiar tratamentos oncológicos infantis, ou seja, contribui para o cuidado com crianças em situação de vulnerabilidade; e outro ambiental porque retira do meio ambiente resíduos plásticos que levariam muitos anos para se decompor, reduzindo a poluição.

Sob a perspectiva ambiental, a arrecadação e reciclagem de tampinhas aparenta ser uma ação de alcance limitado: o volume de plástico coletado tende a ser pequeno se comparado à quantidade total produzida e descartada diariamente no país e no mundo. Dessa forma, embora cada quilo de tampinhas possa representar um alívio simbólico e concreto para o meio ambiente, essa prática, isoladamente, dificilmente é capaz de transformar de modo expressivo o cenário da poluição plástica ou solucionar a complexa problemática da gestão de resíduos sólidos.

Contudo, em termos de conscientização, iniciativas como essa parecem favorecer a percepção de que pequenas ações individuais podem contribuir para algo maior. Ao recolher uma simples tampinha, o indivíduo se envolve em um gesto carregado de significados sociais e ecológicos. Embora simbólico, esse ato tem o potencial de sensibilizar e aproximar as pessoas de práticas mais responsáveis em relação ao meio ambiente, ao mesmo tempo, em que estimula uma mobilização social em torno de uma causa solidária.

Nesse sentido, recordei a reflexão de Boff (2014), que identifica o cuidado como uma atitude contínua, uma forma de se relacionar com o outro e com o mundo. Assim, não pode ser entendido como algo ocasional, mas como uma postura permanente, uma disposição interior que envolve responsabilidade, presença, sensibilidade e o compromisso de assumir o bem-estar do outro de maneira afetiva e comprometida.

Há ainda outra questão a considerar. Quando a solidariedade é substituída pelo individualismo, as pessoas passam a agir guiadas sobretudo por interesses próprios, o que intensifica as desigualdades sociais e gera formas de alienação urbana, um tipo de isolamento e desconexão entre os indivíduos nas cidades. Além disso, o descaso pela Terra e a perda de reverência diante da fragilidade da vida revelam uma crise ética: uma ruptura nos laços de responsabilidade e cuidado que deveriam sustentar as relações entre as pessoas, a sociedade e o meio ambiente (Boff, 2014).

Por outro lado, não é garantia que a arrecadação de tampinhas se transforme automaticamente em mudanças duradouras de comportamento. Percebo que iniciativas desse

tipo podem ser compreendidas mais como um gesto social de apoio a crianças em tratamento do que como um engajamento contínuo com práticas de reduzir, reutilizar e reciclar. Isso indica a complexidade de equilibrar o impacto imediato dessas ações com a necessidade de consolidar transformações mais profundas nos hábitos de consumo e de descarte, aspectos que parecem essenciais para enfrentar a crise ambiental de maneira mais efetiva.

Enquanto lia sobre o projeto, lembrei da minha própria experiência no hospital, que contei na narrativa “*Sete dias e o meu lixo*” (p. 27). Naquele momento, eu ainda estava organizando as atividades do projeto de extensão, e aquela vivência ampliou minha inspiração para propor o reaproveitamento de materiais, assim como a decisão que tive em reutilizar as embalagens que havia guardado. A conexão entre cuidado, solidariedade e sustentabilidade pode ser um ponto de partida para pensar práticas educativas capazes de integrar reflexão e ação concreta. Por isso considerei a possibilidade de ampliar e adaptar o “*Projeto Tampinhas que Curam*” à minha própria realidade.

Isso poderia representar uma oportunidade no contexto universitário, por meio da articulação de parcerias com escolas, empresas, organizações não governamentais e veículos de comunicação, capazes de potencialmente ampliar o alcance da ação. Percebi que esse tipo de iniciativa pode inspirar práticas em outras regiões; seria pensar sobre o impacto social que essa implementação poderia gerar, fortalecendo o senso de comunidade e despertando, no ambiente em que estou inserida, o interesse em integrar causas sociais e ambientais a projetos educativos.

Por outro lado, considerando a dimensão da crise ecológica, restringir-se apenas a ela pode gerar a impressão de que pequenas ações isoladas seriam suficientes para enfrentar um problema tão amplo. Surgiu, então, um questionamento: até que ponto vale dedicar energia em uma iniciativa como essa, sabendo que seu impacto ambiental tende a ser, na maioria, simbólico? A meu ver, a proposta pode funcionar como uma porta de entrada para reflexões mais profundas sobre consumo, produção de resíduos e necessidade de transformações políticas e culturais. Dessa forma, para ter valor real, a ação precisa estar inserida em um processo maior, que reconheça dois aspectos importantes: a necessidade imediata de agir diante dos problemas sociais e a compreensão de que esses problemas não são simples e exigem respostas profundas e contínuas.

Embora eu reconheça o valor da iniciativa de recolher tampinhas para evitar seu descarte inadequado, e admire profundamente o empenho e a dedicação de Fernanda de Lucca (2021), ao filho e às famílias que vivem situações semelhantes, refleti sobre como a maternidade se entrelaça com questões ambientais. Estudos recentes conduzidos por Ragusa *et al.* (2022)

identificaram a presença de microplásticos (MPs) no leite materno humano. Essa investigação surgiu da preocupação com os possíveis efeitos nocivos à saúde decorrentes da internalização e do acúmulo dessas partículas, especialmente após sua detecção na placenta.

Nesse contexto, a interconexão entre práticas humanas e os impactos ambientais, mostra que a poluição ambiental alcança níveis profundos e essenciais da vida, afetando até situações naturalmente protetoras, como a gravidez e a amamentação. A dimensão ambiental é inevitável: amamentar não ocorre em um ambiente isolado do mundo. Pelo contrário, a poluição e a degradação ambiental permeiam profundamente nossas vidas, influenciando inclusive os momentos mais pessoais e naturais, revelando como os impactos ambientais estão entrelaçados com a saúde e o bem-estar humano desde os estágios mais iniciais da vida.

Ao pensar sobre plástico e poluição, faço referência a Krenak (2020, p. 56), ao enfatizar para o fato de estarmos transformando os oceanos em “depósitos de lixo impossíveis de tratar”. Para o autor, o volume e a persistência dos resíduos, como o plástico, já parecem ultrapassar a capacidade natural de regeneração do meio ambiente. Na hipótese de uma eventual limpeza, Krenak (2020) faz uma crítica à figura do “bioquímico ou engenheiro espertalhão” com sua “startup”, que promete soluções tecnológicas capazes de “derreter o plástico e resolver tudo”. De maneira semelhante, Latour (2020) alerta que não se deve confiar em quem prega aventuras ou mudanças grandiosas, mas não se compromete de fato. Apontando que os “bons samaritanos” como defensores da modernização e do progresso, se apresentam como altruístas e corajosos, mas cujas palavras não correspondem à prática.

Lembrei que uma vez ouvi sobre a descoberta de uma forma de eliminar a poluição, como se, finalmente, existisse uma solução capaz de restaurar o equilíbrio do mundo. Senti uma esperança imediata, e nem tinha um conhecimento ampliado da gravidade da situação ambiental. Neste momento, ao lembrar da esperança, pensei: como será possível eliminar a poluição existente se continuamos a produzi-la diariamente?

Enquanto nossas atitudes permanecerem inalteradas, o consumo desenfreado, o desperdício, a destruição de ecossistemas, qualquer solução tecnológica ou científica poderá se tornar apenas um paliativo. Entendi que a transformação não está apenas em descobrir formas de “limpar” o planeta, mas em mudar os hábitos que o tornam poluído. A esperança se concretiza não na promessa de um futuro sem resíduos, mas na consciência de que cada ação conta: reduzir, reaproveitar, cuidar. A solução para a poluição depende de um compromisso coletivo e político, de atos concretos que transformem a descoberta em mudança real.

Relacionando à ideia de depósito de lixo mencionada por Krenak (2020) estabeleci um

paralelo com o grande volume de resíduos gerados diariamente em eventos de grande porte, como festivais, shows e feiras. Em poucos dias, acumulam-se toneladas de lixo como plásticos, papéis e restos de alimentos, revelando a ausência de locais adequadamente estruturados para o destino desses descartes. Ao ponderar sobre o lixo gerado pelos diferentes eventos culturais em nosso país, retomo o desfile de Joãozinho Trinta (1980). Embora o desfile tenha começado mostrando pessoas com roupas rasgadas, ao longo do percurso surgiram fantasias glamorosas e elaboradas. Foi nesse contexto, marcado pelo contraste entre simplicidade e extravagância, que tive contato com uma iniciativa que propõe alternativas sustentáveis para a produção e o reaproveitamento de materiais nas festividades.

O *Projeto Sustenta Carnaval*, idealizado por Mariana Pinho, que recolhe uma quantidade significativa de itens têxteis produzidos anualmente, sobretudo durante os cinco dias de desfiles das Escolas de Samba no Sambódromo do Rio de Janeiro. A iniciativa concentra-se principalmente em fantasias e adereços compostos por tecidos sintéticos, plásticos, colas e metais.

A iniciativa busca reverter o cenário de desperdício e minimizar os impactos ambientais e sociais do carnaval carioca, reduzindo o envio de toneladas de lixo aos aterros sanitários. Os itens recolhidos nas avenidas pelo *Sustenta Carnaval* recebem diferentes destinações, todas orientadas a diminuir ao máximo sua disposição final nesses locais. No caso dos resíduos têxteis, como fantasias e adereços, a principal estratégia é a reutilização integral: aproveitar todos os elementos da fantasia original de forma criativa, sem descartar partes dela, para criar algo ou para reaproveitar a mesma fantasia em outra ocasião. Ou seja, em vez de jogar fora os tecidos, os adereços e os enfeites, cada componente é reciclado, adaptado ou transformado para dar uma nova função ou aparência à fantasia.

Após a coleta, as peças passam por etapas de seleção e triagem. Uma fase central do projeto consiste em reaproveitar esses insumos como matéria-prima; o acervo resultante é organizado e, gradualmente, disponibilizado em uma loja virtual para revenda.

A leitura de Mata e Castro (2023), me ajudou a verificar que, em apenas cinco dias de desfiles na Sapucaí, o programa Sustenta Carnaval conseguiu recolher cerca de 23 toneladas de fantasias descartadas. Esse dado suscitou diversas curiosidades: se 23 toneladas foram reaproveitadas, qual teria sido o total descartado? As escolas de samba poderiam ou deveriam ser responsabilizadas, ou ao menos incentivadas, a adotar práticas mais sustentáveis? Haveria formas eficazes de conscientizar foliões e integrantes das escolas sobre o descarte adequado? A partir desses questionamentos, outros surgiram: se os foliões não descartam suas fantasias, o que fazem com elas? E, diante da ausência de locais adequados para comportar o volume

de resíduos gerado, em que momento se constrói uma consciência ambiental efetiva?

O reaproveitamento das fantasias, por sua vez, suscitou em mim uma nova reflexão: quando peças e adereços são recuperados e colocados à venda, quem realmente os adquire? Seriam eles utilizados no cotidiano ou acabariam novamente descartados, reiniciando o ciclo? Para mim, esse processo parece exemplificar a lógica capitalista, que transforma resíduos em mercadorias, e consegue extrair, do próprio problema que produz, novas oportunidades de lucro. Para Acosta (2016), o mercado capitalista moderno, não apenas organiza a produção e a troca, mas também cria e intensifica desigualdades sociais. Os incentivos que sustentam o capitalismo, como lucro, competição e acumulação, podem gerar conflitos entre diferentes grupos sociais (trabalhadores, empresários, consumidores), pois os interesses de cada um nem sempre coincidem. Assim, a desigualdade não é um efeito colateral accidental, mas parte do mecanismo que mantém o sistema funcionando.

Se me impressionei com as toneladas de fantasias reaproveitadas, fiquei ainda mais impactada ao conhecer o volume de resíduos descartados. Freire (2025) relata que, após os desfiles das escolas de samba, a Companhia Municipal de Limpeza Urbana recolheu cerca de 71,4 toneladas de lixo no Sambódromo. Além disso, os blocos de rua teriam produzido aproximadamente 30,2 toneladas de resíduos. Para realizar essa operação, foram mobilizados 873 agentes de limpeza, 55 veículos e 1.000 contêineres distribuídos ao longo da passarela do samba. Entre esses dados, um detalhe chamou particularmente minha atenção: dos profissionais responsáveis pela limpeza, 160 desempenharam trabalho braçal diário, ao ar livre, independentemente das condições climáticas, e recordei automaticamente a narrativa **“Faltou consciência social”** (p. 17).

Uma coisa é descartar lixo, um ato cotidiano que muitas vezes parece inevitável; outra, bem distinta, é não se preocupar com aqueles que terão de lidar com ele. O manejo dos resíduos nunca ocorre isoladamente: sempre haverá alguém: trabalhadores de coleta, catadores ou comunidades impactadas enfrentando as consequências desse descarte. Ignorar essa realidade é negligenciar nossas responsabilidades sociais e humanas, transformando uma ação individual em um reflexo de descaso coletivo. Investigar sobre o destino do lixo é, portanto, também considerar ética, solidariedade e cuidado com o outro, mostrando que a sustentabilidade vai muito além de reduzir o lixo: envolve respeito e atenção para com todos que compartilham o mundo conosco.

O Carnaval é uma das festas mais representativas do Brasil, reunindo, a cada ano, milhões de pessoas em blocos, desfiles e eventos espalhados pelo país. No entanto, por trás da alegria e do brilho das fantasias, existe um aspecto frequentemente invisibilizado: o consumo

exacerbado, que vai além dos bens materiais. Sobre essa constatação, Acosta (2016, p. 86) faz um destaque para “a deterioração ambiental ocasionada pelos padrões de consumo ocidental”, enfatizando que o modelo baseado em altos níveis de produção e desperdício tem dado sinais de esgotamento, manifestados em fenômenos como eventos climáticos extremos, perda de biodiversidade e crises hídricas. O autor aponta, ainda, a necessidade urgente de repensar as formas de produção, distribuição e consumo, que se sustentam na exploração ilimitada de recursos e na intensificação das desigualdades.

De modo sintonizado, Krenak (2020) descreve que o modelo vigente, sustentado pelo consumo excessivo e pela busca de prazeres superficiais, produz uma sensação passageira de satisfação, encobrindo a percepção dos efeitos nocivos desse estilo de vida. Ao nos mantermos imersos nesse ciclo de consumo e entretenimento, corremos o risco de perder de vista que a Terra constitui um sistema vivo e interdependente, do qual somos parte integrante. Para o autor, é como se estivéssemos anestesiados, entorpecidos, sem capacidade reflexiva, à semelhança de alguém sob efeito de uma droga. Em vez de nos reconhecermos integrados e corresponsáveis, passamos a agir como se o planeta fosse apenas um depósito inesgotável de recursos e resíduos. Gaboardi e Nunes (2021, p. 50) destacam que “o conceito de Lixoceno tem sido empregado para ressaltar a natureza contaminadora causada pelo sistema capitalista, desde a resistência e acúmulo de externalidades no corpo humano até na Terra”. O capitalismo se caracteriza pela produção estrutural de desperdícios e resíduos, que se manifestam em dimensões materiais, sociais e ecológicas. Seus impactos contaminam o tecido sociobiológico, alterando ecossistemas, organismos e sociedades de forma duradoura. As externalidades, como poluição e degradação ambiental, se acumulam tanto no planeta quanto nos corpos humanos.

No contexto do Lixoceno, essas consequências apontam injustiças ambientais, atingindo de maneira desigual populações e ecossistemas. Quanto ao numeroso contingente de profissionais envolvidos na limpeza pública durante os dias de evento, a lembrança que me ocorreu foi o desfile de Joãozinho Trinta, em 1980. Naquele ano, os trabalhadores responsáveis pela higienização participaram do cortejo carnavalesco e ocuparam o centro dos holofotes, alcançando visibilidade inédita. Esse episódio parece ter configurado uma experiência singular, talvez mesmo uma ruptura simbólica. Pelo que pude apurar, nenhuma iniciativa semelhante se repetiu com a mesma força, nem foi retomada nos anos seguintes, permanecendo, ao que tudo indica, como um marco isolado na história do carnaval.

Ao mesmo tempo, fiquei me perguntando: quem são, afinal, as pessoas responsáveis durante esses eventos? Qual o nível de escolaridade dessas trabalhadoras e trabalhadores? Sua remuneração é justa ou suficiente para atender às necessidades básicas? Estão nessa função por

escolha ou pela ausência de alternativas? Que trajetórias de vida as conduziram até esse lugar? E, ainda, qual é o perfil racial desse grupo: quantos são negros, indígenas ou brancos?

Minhas inquietações dialogam com Ferdinand (2022) em dois eixos centrais. O primeiro diz respeito à articulação entre a senzala e o Negroceno, que revela como a experiência negra é atravessada pela marca histórica da violência, da exploração e da marginalização. O segundo se relaciona à interpretação da *Casa-Grande* e do “Devorador do Mundo”. Entendi que as “casas fortes” podem ser lidas como metáforas da própria estrutura e do planejamento do evento carnavalesco, que ainda hoje parecem reproduzir relações de poder baseadas no consumo ativo de vidas, territórios e culturas alheias para sustentar a ordem vigente. Assim, a prosperidade de alguns se ergue, inevitavelmente, sobre o esgotamento de outros.

Reconhecer esse cenário não significou, para mim, diminuir a importância cultural do Carnaval; pelo contrário, passei a perceber que os problemas relacionados ao lixo durante a festa não se limitam à dimensão ambiental, mas também envolvem aspectos educacionais e culturais. Ao relacionar essa questão com processos formativos e práticas docentes, comecei a conceber o Carnaval como um fenômeno educativo, que expõe como as festas populares refletem hábitos de consumo e modos de interação com o meio ambiente. Essa perspectiva permite compreender cadeias de produção, consumo, descarte e responsabilidade coletiva, ao mesmo tempo que estimula uma análise crítica dos nossos próprios comportamentos, situando-nos tanto como parte do problema quanto da solução. Assim, torna-se possível repensar a maneira como participamos e observamos a festa, reconhecendo que, por trás do espetáculo, existe um uso intensivo de recursos naturais para sua manutenção.

Nesse sentido, Krenak (2019) comenta que, diante da exploração intensiva e da degradação resultante de um modelo de consumo aliado a um progresso predatório, a Terra talvez já não consiga sustentar a vida humana como outrora. Assim, tornamo-nos cada vez mais vulneráveis, sem cuidados nem referências sólidas, uma vez que nossas conexões com os ciclos e limites naturais parecem enfraquecidas.

Latour (2020), por sua vez, declara que, diante desse cenário, restam ao menos duas alternativas: negar a gravidade do problema e permanecer na ilusão, ignorando os limites ecológicos e insistindo em padrões possivelmente insustentáveis; ou repensar nossos modos de consumo e nossas formas de relação com o planeta, de modo a garantir melhores condições de sustentabilidade para as gerações futuras e, sobretudo, encontrar um lugar para “aterrar”.

Para o autor, o conceito de “aterrar” indica uma mudança na forma de compreender as ciências naturais, que pode gerar uma transformação na maneira como organizamos nossas decisões políticas e sociais. Em outras palavras, a ciência orienta não apenas a produção de



conhecimento, mas também a forma como estruturamos a sociedade, gerimos recursos e nos relacionamos com o mundo. Essa reorientação exige adotar uma concepção das ciências que não negligencie nenhuma atividade essencial à vida humana e ao equilíbrio do planeta. A ciência, portanto, não pode ser isolada ou puramente técnica; deve considerar o conjunto de práticas que sustentam a vida, reconhecendo a profunda interconexão entre natureza, sociedade e cultura (Latour, 2020).

Confesso que, mesmo após compreender o significado de “aterrar”, meu pensamento acabou se aproximando naturalmente da ideia de “habitar”, como uma busca por um espaço de sobrevivência. Não sei se procurei conscientemente esse lugar, mas tive contato com a iniciativa “Cidade Lixo Zero – Florianópolis” (Decreto Municipal n.º 18.646/2018), um programa que visa valorizar os resíduos sólidos e reduzir, dentro do possível, o envio de lixo aos aterros. Entre suas ações, destaca-se o incentivo à compostagem doméstica, a coleta de recicláveis secos por caminhões, a manutenção de uma rede com 12 ecopontos, a possibilidade de agendamento para recolhimentos específicos e atividades de sensibilização promovidas pelo programa “Escola Lixo Zero”.

Encontrar uma cidade em que talvez não existisse lixo me fez imaginar, por um instante, um lugar quase mágico, onde os resíduos parecem desaparecer sozinhos e as pessoas vivem em harmonia, consumindo apenas o necessário. Naquele instante, pensei: “É lá que eu gostaria de viver!” Se Latour (2020) tivesse acesso a esse pensamento, talvez dissesse que eu não compreendia nada e estava me deixando levar por uma ilusão.

Pouco tempo depois, no entanto, percebi que uma cidade lixo zero não significa um espaço onde não se produz absolutamente nenhum resíduo. Trata-se, antes, de uma proposta que busca transformar a relação dos habitantes com aquilo que consomem. Em outras palavras, não é a ausência de lixo que a define, mas a maneira como ele é tratado como recurso e a mudança cultural que essa prática exige.

Não nego que me senti fascinada pela ideia de um lugar onde os resíduos são minimizados e a gestão ambiental se apresenta como prioridade; parecia, de certa forma, um sonho possível. Ao mesmo tempo, surgiram inquietações: que políticas públicas e investimentos sustentam essa realidade? Como garantir que cidades menores ou com menor visibilidade turística também tenham acesso a meios para aprimorar sua gestão de resíduos? Existem custos ocultos para manter essa imagem? Que desigualdades podem estar sendo encobertas por esse “cartão-postal”?

Embora seja indispensável considerar os investimentos, os custos e as desigualdades que permeiam as propostas de cidades sustentáveis, meu olhar acabou se direcionando para a

dimensão educativa. Mais do que a eficiência na gestão de resíduos ou o planejamento urbano, meu interesse foi compreender como, em Florianópolis, especialmente por meio da iniciativa “Escola Lixo Zero”, vêm sendo cultivados valores, práticas e hábitos que incentivam o cuidado com o meio ambiente.

O programa, implantado pela Prefeitura em 2020, é direcionado à comunidade escolar e busca consolidar uma cultura de responsabilidade socioambiental. Suas ações incluem a formação de professoras e professores, estudantes e demais profissionais de ensino com o objetivo de apoiar a elaboração dos Planos de Gerenciamento de Resíduos Sólidos (PGRS) das unidades de ensino. Também envolve investimentos na adequação física e organizacional das escolas, de modo a garantir a gestão correta dos resíduos e criar condições concretas para a efetivação das práticas propostas. Além disso, promove a vivência cotidiana da educação ambiental, articulando teoria e prática no espaço escolar (Prefeitura de Florianópolis-SC).

Mendonça *et al.* (2018) descrevem que iniciativas como a Semana Lixo Zero, oficinas de reciclagem, hortas escolares e a confecção de produtos reutilizados favorecem a reflexão dos estudantes sobre seu papel na preservação ambiental, incentivando-os a adotar práticas mais sustentáveis no cotidiano. Paralelamente, essas ações fortalecem valores como cooperação, responsabilidade coletiva e valorização dos recursos locais. Segundo os autores, além de sensibilizar a comunidade escolar, tais práticas foram incorporadas ao Projeto Político-Pedagógico, o que expressa o potencial de continuidade e de consolidação de hábitos de cuidado ambiental na comunidade de Florianópolis (SC).

Na minha leitura, parece que essas iniciativas não apresentam um caráter propriamente inovador, tendendo a reproduzir ações já conhecidas e amplamente difundidas no âmbito da educação ambiental, sobretudo no contexto escolar, como illustrei na narrativa “*A mãe pesquisadora no mundo escolar do filho*” (p.112). Embora tenham relevância e pertinência, permanecem dentro de um repertório relativamente tradicional de ações voltadas à sustentabilidade, em que a inovação se apresenta mais na forma de sistematização do que na proposta em si. Essa constatação mostra o desafio de avançar para além do que já está consolidado e de repensar os processos de formação socioambiental. Nesse sentido, Dickmann (2021) apresenta a importância de uma *Educação Ambiental Crítica - EAC*, pautada na relação homem-mundo, na dimensão crítica da educação e na formação de educadores ambientais.

Para o autor, o ser humano está inserido em um contexto ambiental, social e cultural, não separado do mundo natural. Assim, nossas ações, decisões e modos de vida estão constantemente interligados ao meio ambiente e à sociedade. Na EAC, isso implica compreender que o cuidado com o ambiente vai além de aspectos meramente técnicos, exigindo

atenção às nossas interações e responsabilidades no mundo em que vivemos. Trata-se de superar a simples transmissão de informações, abordando temas como consumo, desigualdade, poluição e justiça ambiental, e desafiando os alunos a questionar as causas e possíveis soluções, e não apenas sobre os efeitos visíveis desses problemas.

Na formação de professores e professoras, essa abordagem consiste em capacitar profissionais para estimular o pensamento crítico sobre a relação entre seres humanos e meio ambiente, promovendo práticas pedagógicas que desenvolvam consciência ambiental, responsabilidade social e ação transformadora em seus estudantes (Dickmann, 2021).

Os fundamentos apontados pelo autor vão além de uma visão neutra do meio ambiente, que o reduz apenas à reciclagem ou à conservação. Para ele, é mais pertinente partir da realidade concreta das pessoas: seus bairros, suas práticas e suas condições de vida. A responsabilidade central da educadora e do educador não se restringe a reconhecer, em termos abstratos, que o meio influencia a experiência dos alunos. É fundamental que identifiquem, nas situações concretas, os aspectos do ambiente que podem favorecer aprendizagens voltadas ao crescimento. Além disso, devem ser capazes de mobilizar, de forma intencional, as condições físicas e sociais existentes, transformando-as em oportunidades para a construção de experiências significativas, saudáveis e enriquecedoras (Dewey, 1976).

Sob essa perspectiva, ao reconhecer que os processos sociais, culturais, políticos e econômicos dificilmente ocorrem ao acaso, pois são moldados pelas ações humanas e que os espaços sociais não permanecem estáticos, mas se configuram por mudanças, conflitos e novas formas de organização, propus analisar o projeto “Singapura Limpa”. Essa iniciativa parece ter transformado a cidade, antes marcada por condições precárias, em um exemplo de sustentabilidade e de melhoria da qualidade de vida.

Shan (2016) descreveu a trajetória de Singapura rumo a se tornar uma cidade limpa e habitável, desde os desafios enfrentados após a independência até os dias atuais. O autor destacou transformações políticas e estruturais, como a criação do Ministério do Meio Ambiente, a implementação de sistemas de esgoto e aterros sanitários inovadores, além de estratégias de saúde pública e programas de educação cívica voltados para moldar o comportamento dos cidadãos. O estudo apontou ainda a transição de uma governança centralizada para um modelo colaborativo, envolvendo múltiplas partes interessadas, e estabeleceu conexões com pesquisas sobre água, habitação e transporte.

Embora meu interesse tenha sido compreender o processo que tornou Singapura internacionalmente reconhecida como uma cidade limpa, optei por concentrar a discussão na gestão de resíduos, investigando a participação da população na manutenção da higiene urbana.

Busquei também analisar de que maneira o governo integra conscientização ambiental e fiscalização, observando como essas estratégias se articulam para fortalecer práticas de cuidado com o meio ambiente.

Segundo Shan (2016), as lixeiras estão instaladas perto umas das outras e essa disposição é mantida de forma regular. A intenção é que as pessoas sempre encontrem um local próximo para descartar o lixo. Para o autor, essa é uma medida simples, mas extremamente eficaz para reduzir o descarte inadequado de resíduos. Quando os recipientes estão próximos e visíveis, as pessoas tendem a utilizá-los, contribuindo significativamente para a conservação dos espaços públicos. A ausência desses coletores aumenta a probabilidade de que resíduos sejam abandonados em ruas, praças ou áreas naturais. Por isso, a instalação estratégica de lixeiras é acompanhada de campanhas educativas que promovem tanto a responsabilidade individual quanto a coletiva, fortalecendo a cultura de cuidado com o ambiente urbano e com os bens comuns.

No que se refere ao lixo nas ruas, uma das estratégias adotadas para enfrentar o problema é a aplicação de multas rigorosas a quem for flagrado descartando resíduos de forma inadequada. Contudo, ao longo do tempo, percebeu-se que tais penalidades isoladas nem sempre geram mudanças comportamentais duradouras. Por isso, em Singapura, além das sanções, os infratores são obrigados a recolher resíduos em espaços públicos, como parques e praias. Essa medida busca relacionar o descarte incorreto a comportamentos antissociais, permitindo ainda que os infratores compreendam as dificuldades enfrentadas pelos profissionais responsáveis pela limpeza. Paralelamente, a administração incentiva a participação da comunidade, recrutando voluntários para monitorar os bairros e registrar ocorrências de descarte irregular, promovendo, assim, o engajamento ativo na preservação da limpeza urbana (Shan, 2016).

Ao conhecer a proposta de Singapura para a gestão de resíduos, destaquei alguns aspectos relevantes. Um deles foi a aplicação de multas a quem for flagrado descartando lixo nas ruas. Percebi que, embora a punição seja severa, ela nem sempre se mostra eficaz a longo prazo; assim, compreendi que essa medida não tem promovido uma mudança real nos hábitos das pessoas. Outro ponto que chamou minha atenção foi a mobilização de voluntários para atuar na fiscalização. Eu imaginava que, sendo considerada a cidade mais limpa do mundo, esse cuidado derivasse de uma cultura consolidada, na qual cada cidadão compreendesse e cumprisse seu papel sem necessidade de supervisão externa. Além disso, a figura do voluntário suscitou uma reflexão: trata-se apenas de alguém que atua sem remuneração? Para mim, o trabalho não remunerado abre espaço para discutir os limites entre participação cidadã e

exploração da mão de obra.

Na proposta apresentada, além da aplicação de multa, a pessoa infratora é obrigada a recolher o lixo das ruas, de modo a experimentar, ainda que por um dia, a dureza do trabalho de limpeza urbana. Embora essa iniciativa, no contexto de Singapura, possa despertar empatia e proporcionar uma compreensão prática do esforço envolvido, percebo uma incoerência: um único dia é insuficiente para apreender a rotina completa, os desafios estruturais e a complexidade das dinâmicas sociais que envolvem o cuidado do espaço público. Experienciar momentaneamente a rotina de alguém não equivale a conhecer, de fato, sua realidade. Há também o risco de que a ação se limite a um gesto meramente simbólico, sem provocar uma reflexão profunda sobre os comportamentos coletivos que tornam necessária essa manutenção.

Minha expectativa inicial foi descobrir qual seria o caminho para se alcançar uma cidade limpa. No entanto, percebi que essa realidade, se sustenta, sobretudo, por meio de rigorosas práticas de gestão e disciplina. A imagem de cidade limpa, amplamente divulgada, muitas vezes oculta a complexidade do cotidiano: por trás da aparência organizada, há esforços constantes, desafios e restrições que não aparecem nas postagens ou propagandas.

No campo educacional, as vivências que promovem a sensibilização, colocando-nos na posição do outro, são essenciais para cultivar a empatia, favorecer o diálogo e a valorização das diferenças. Contudo, essa dimensão afetiva não deve substituir uma reflexão crítica sobre os contextos culturais, institucionais e sociais que perpetuam desigualdades e exclusões. Assim, educar implica integrar sensibilidade e pensamento crítico, reconhecendo o outro não apenas pela via emocional, mas também pela compreensão das estruturas que configuram nossas experiências e modos de existir no mundo.

Essa reflexão me fez lembrar das estruturas curriculares formal, informal e o oculta. O currículo formal estabelece o que deve ser ensinado, avaliado e aprendido ao longo de um determinado período escolar, correspondendo ao conjunto de conteúdos, objetivos e métodos de ensino oficialmente definidos pelos órgãos educacionais ou pelas próprias instituições de ensino. Nessa formalização, há uma ênfase em seguir fielmente os documentos norteadores, como diretrizes, bases curriculares e planos institucionais, que orientam e padronizam as práticas pedagógicas, garantindo a organização e a coerência do processo educativo.

O currículo informal, por sua vez, abrange as aprendizagens que ocorrem fora dos espaços escolares, de maneira espontânea e não estruturada. Envolve experiências cotidianas, interações sociais, práticas culturais, familiares e comunitárias que exercem forte influência na formação dos sujeitos. Ainda que não sejam institucionalizadas ou avaliadas formalmente,

essas aprendizagens moldam modos de pensar, sentir, agir e se relacionar com o mundo. Nesse contexto, também surgem percepções e valores relacionados às questões socioambientais, uma vez que o convívio com diferentes realidades, sejam urbanas, rurais ou tradicionais, contribui para a construção de sentidos sobre o meio ambiente, sustentabilidade, pertencimento e responsabilidade coletiva.

Já o currículo oculto atua de forma sutil, moldando percepções, comportamentos e maneiras de pensar. Ele se manifesta, por exemplo, na maneira como professoras, professores, alunas e alunos se tratam; no que é valorizado ou silenciado nas aulas; na organização e distribuição dos espaços escolares; ou na forma como a diversidade é acolhida ou ignorada.

Quando relacionado às questões ambientais, o currículo oculto se mostra nas práticas insustentáveis, na invisibilização das responsabilidades coletivas e na desvalorização de saberes locais e comunitários, indicando que, mesmo sem estar formalmente registrado, ele contribui para moldar atitudes e valores em relação ao meio ambiente.

Assim, as dimensões formal, informal e oculta estão constantemente presentes na escola, contribuindo de forma integrada para a experiência educativa e influenciando não apenas o conhecimento, mas também as atitudes, valores e práticas sociais e ambientais dos sujeitos em formação. Mello (2004) denomina esse conjunto como currículo-evento, composto por múltiplos elementos nos quais professores, alunos, histórias, disciplinas e o espaço escolar interagem continuamente. A autora caracteriza essa complexidade como um "universo em sua infinitude", que transcende os limites da sala de aula.

Ao conhecer e ponderar sobre os projetos e iniciativas de limpeza, percebi a complexidade das ações socioambientais e o desafio de incorporá-las ao cotidiano. Cada iniciativa traz consigo tanto oportunidades quanto limitações, e meu aprendizado não se restringiu às práticas em si, mas se expandiu às questões que permanecem em aberto. Nesse sentido, mais do que buscar soluções definitivas, aprendi a valorizar o processo contínuo de pensar, agir e revisar minhas próprias práticas. Compreendi que as transformações não acontecem de imediato, pois envolvem o tempo e o percurso de cada pessoa, cada contexto e as diferentes formas de compreender o mundo, a si mesma e os outros. Assim, a mudança se mostra não como um ponto de chegada, mas como um movimento constante de aprendizado, escuta e reconstrução.

## FORMAR HÁBITO, MUDAR COMPORTAMENTOS

Transformar hábitos e comportamentos é um desafio complexo, sobretudo quando se trata de práticas relacionadas ao cuidado com o meio ambiente. Para mim, formar um hábito significa tornar uma ação automática, realizada quase sem pensar, por já estar integrada à rotina diária. Já modificar comportamentos implica alterar padrões de ação previamente estabelecidos, especialmente aqueles que podem ser prejudiciais ou ineficazes. Esse processo envolve reflexão, para reconhecer a necessidade de mudança; aprendizado, para experimentar novas formas de agir; e prática constante, até que o novo comportamento se torne natural e incorporado à vida cotidiana.

No meu cotidiano, procuro separar o lixo seco do úmido e reaproveitar, sempre que possível, caixas e embalagens. Ainda assim, reconheço que, em algumas ocasiões, acabo misturando todo o lixo, seja pela pressa, pela praticidade ou pela sensação de que minha ação isolada pouco altera a situação. Ao mesmo tempo, sei que disponho de informações suficientes para agir de forma mais responsável e coerente. Essa percepção das próprias falhas me levou a pensar sobre o fato de que a mudança de hábitos exige não apenas conhecimento, mas também constância e disposição para enfrentar as contradições pessoais.

Para mim, é essencial rever meus comportamentos, assumindo responsabilidade pelos impactos das minhas ações e participando ativamente da construção de soluções. Nesse sentido, percebi que criar rotinas e transformar condutas não é apenas uma responsabilidade individual, mas um processo coletivo e contínuo, sustentado pelo aprendizado, pela prática e pela convivência social. Repensar esses desafios me permitiu avaliar não apenas a eficácia das estratégias adotadas, mas também problematizar os obstáculos culturais, sociais e institucionais que dificultam a consolidação de uma cultura de cuidado ambiental.

Um exemplo cotidiano que ilustra esse desafio é a presença constante de embalagens descartáveis: “em todo lugar há uma sacolinha”. Nos restaurantes, os talheres chegam envoltos em papel lacrado ou dentro de saquinhos plásticos; nas farmácias, enquanto se deseja apenas o medicamento, ele é entregue em uma caixa, acompanhado de bula e cupom fiscal. Esse excesso de materiais não reflete apenas o comportamento dos consumidores, mas também constitui uma prática padronizada pelos estabelecimentos, frequentemente respaldada por normas legais relacionadas à higiene, à segurança ou à tributação.

Além disso, soluções sustentáveis, mesmo quando bem-intencionadas, nem sempre se mostram plenamente eficazes. O uso de copos retornáveis, por exemplo, enfrenta obstáculos práticos: muitas vezes seu tamanho não corresponde ao volume adquirido, e transportá-los pode

ser pouco conveniente no dia a dia. Essas limitações apontam que a responsabilidade pelo cuidado ambiental não pode recair exclusivamente sobre o indivíduo, mas deve se estender a todo um sistema capaz de promover mudanças mais amplas envolvendo políticas públicas, regulamentações e padrões de consumo.

Portanto, a construção de uma cultura de cuidado ambiental exige questionar não apenas as ações individuais, mas também os sistemas que as condicionam. Repensar embalagens, padrões de serviço, legislação e incentivos econômicos é tão essencial quanto promover alterações nos hábitos cotidianos. Nesse sentido, Freire (1979) considera que tomar consciência significa perceber aquilo que antes passava despercebido. Entretanto, esse processo vai além da simples identificação de problemas: trata-se de compreender suas causas profundas e os mecanismos que os sustentam. Para o autor, a Conscientização não se limita à crítica do que está equivocado; ela deve estar vinculada à possibilidade de transformação, indicando que uma nova realidade, mais justa e humana, pode ser construída por meio da ação coletiva.

Ao ponderar sobre o conceito de Conscientização proposto por Freire (1979) e sobre a prática docente, percebi que esta envolve tornar visíveis as injustiças estruturais que moldam a sociedade. Ensinar sem explicitar os mecanismos sociais, políticos ou econômicos que geram desigualdade e opressão não apenas deixa de abordar questões centrais, mas também contribui, ainda que de forma indireta, para a perpetuação desses sistemas. Para Dickmann (2021), transformar o ser humano é também transformar o mundo em que ele vive, convertendo uma realidade marcada pela injustiça em uma outra mais justa, humana e solidária, capaz de prevenir a desumanização.

Penso que a transformação genuína do ser humano tem início quando ele se dispõe a encarar suas próprias sombras e admitir suas contradições. Manter um discurso que não corresponde à prática parece vazio de sentido. É nesse exercício de honestidade consigo mesmo que se abre espaço para um processo autêntico de conscientização, não restrito a acontecimentos pontuais, mas abrangendo os múltiplos contextos que dão forma à existência. Reconhecer minhas fragilidades representa, portanto, o ponto de partida para agir com maior coerência, sensibilidade e responsabilidade em relação ao outro e ao mundo.

Diante da crise ambiental, já ressaltai em outro momento que ações isoladas apresentam eficácia limitada no plano coletivo, como a coleta de tampinhas. No entanto, nesse contexto, ao repensar o nível individual, percebo outra perspectiva: cultivar hábitos cotidianos e adotar práticas consistentes, mesmo que pareçam gestos modestos, pode gerar impactos que se expandem socialmente. Quando cada pessoa revisita e transforma seus próprios comportamentos, cria oportunidades de influenciar aqueles ao seu redor, ampliando o alcance



das mudanças. Aprender permite ao ser humano enfrentar a realidade para de transformá-la, e não apenas compreendê-la. Ao analisar o contexto em que se encontra, explorando suas múltiplas dimensões, comparando experiências e refletindo sobre elas, é possível identificar caminhos para tornar o mundo mais humano. Dessa forma, a aprendizagem não serve apenas para adaptação, mas, sobretudo, para a modificação da realidade (Dickmann, 2021).

Reconheço, ainda, que cada indivíduo vive uma realidade particular e que, por isso, mesmo transformações pessoais graduais podem despertar a consciência sobre nossa responsabilidade compartilhada. Digo isso porque, embora eu saiba que ainda não alcancei todo o progresso desejado, não posso ignorar os avanços já incorporados à minha rotina. Esses pequenos passos, por mais modestos que pareçam, são significativos e, somados a outras iniciativas, podem fortalecer um ciclo de transformação viável e necessário. Seguindo o pensamento de Freire (1992), a esperança é essencial, mas não suficiente: sozinha, não garante a vitória; contudo, sem ela, a luta perde vigor, e a desesperança nos paralisa, conduzindo-nos ao fatalismo e à falta de forças para transformar o mundo.

## **NÃO AVANÇAR JÁ É RUIM, RETROCEDER É PIOR**

Ao longo desse percurso formativo, que me permitiu analisar a questão ambiental sob diferentes perspectivas, percebi, em vários momentos, uma sensação de estagnação. Não avançar nesse contexto significa manter problemas urgentes sem solução. A inércia é preocupante, pois o planeta não espera: ecossistemas continuam se degradando, populações vulneráveis sofrem com eventos extremos e oportunidades de controle se perdem a cada dia.

Por outro lado, retroceder pode ser ainda mais prejudicial. Retrocessos desfazem conquistas já alcançadas, enfraquecem políticas públicas, reduzem a proteção de ecossistemas e legitimam práticas que intensificam a degradação ambiental. Nesse sentido, o retrocesso vai além de uma simples interrupção do progresso: constitui um movimento ativo que aprofunda desigualdades, expõe comunidades vulneráveis e compromete a capacidade de ação futura.

Foi esse sentimento de retrocesso que me acometeu ao ler o noticiário de 18 de junho de 2025, sobre mais um desastre ambiental ocorrido no município de Padre Bernardo, interior de Goiás. Na ocasião, o lixão Ouro Verde, instalado em área de preservação ambiental, entrou em colapso, despejando no córrego Santa Bárbara o equivalente a 16 piscinas olímpicas de resíduos. A enxurrada de lixo contaminou rapidamente o curso d'água, levando a Secretaria de Meio Ambiente do estado a interditar o uso da água de três mananciais que abastecem

comunidades rurais. Costa (2025) relatou a gravidade da situação, já que a contaminação alcançou o Rio Maranhão, localizado a mais de 50 quilômetros do local do colapso. Segundo o autor, o lixão é de propriedade da companhia Ouro Verde e sua operação foi autorizada pela Justiça Federal, apesar das tentativas do Ministério Público de impedir seu funcionamento.

O caso expõe a fragilidade na implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (Brasil, 2010). O que mais me impactou foi descobrir, por meio da Secretaria Nacional de Meio Ambiente, que ainda existem cerca de 2.200 lixões ativos no país, concentrados sobretudo em pequenos municípios. No interior, onde rios e nascentes desempenham papel central na vida cotidiana, um desastre dessa natureza não configura apenas um problema ambiental: representa também uma ameaça direta à saúde, à economia local e à dignidade das comunidades que dependem dessas águas.

Em relação à poluição do Rio Maranhão, recordei Krenak (2022) ressaltando que, ao degradar e contaminar águas que existem na Terra há bilhões de anos, muito antes de nossa presença, estamos, na verdade, ameaçando a nossa própria sobrevivência. A água não depende de nós para existir; somos nós que dependemos dela para viver. O autor enfatiza que aprendemos que cerca de 70% do corpo humano é composto por água e, ainda assim, continuamos a poluí-la. Sem água, a vida simplesmente não é possível.

Diante do acidente causado pelo lixão Ouro Verde, remeti-me à reflexão de Acosta (2016, p. 182): “deve-se aplicar simultaneamente duas justiça: a ambiental, para as pessoas, e a ecológica, para a Natureza”. A justiça ambiental busca reparar os direitos das pessoas afetadas por danos ecológicos, enquanto a justiça ecológica procura restaurar a Natureza, garantindo a continuidade da vida e a integridade dos ecossistemas. Contudo, essa abordagem enfrenta um limite intransponível: certos prejuízos são irreversíveis e não podem ser desfeitos.

A experiência desse episódio tão recente provocou em mim a sensação de um convite forçado a retornar à estaca zero. Após tudo que venho discutindo sobre questões ambientais, senti como se tivesse nadado sem avançar, permanecendo à beira do rio. Esse desânimo e a sensação de impotência poderiam me levar a acreditar que tudo havia terminado, mas não posso reduzir minha capacidade de imaginar futuros diferentes, mais justos e sustentáveis. Ao mesmo tempo, o episódio funcionou como um alerta: ainda há muito a ser feito e repensado, não apenas nas ações individuais, mas também nas políticas públicas, na gestão coletiva e no compromisso social. Embora possa ser interpretado como um retrocesso, como lembra Morin (2020, p. 114), “não há solução a priori, apenas melhoras possíveis”, foi a partir das reflexões de Krenak (2022) que reafirmei meu compromisso de acreditar no processo de transformação como regra,

reconhecendo que tudo está em constante fluxo e mudança, e que faço parte desse movimento.

## **O SENTIDO DE “TUDO ISSO”: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

Ao revisitar minha formação inicial, percebo que meu contato com as discussões sobre questões ambientais se dava por uma perspectiva limitada, o que influenciou, direta ou indiretamente, minha prática docente ao longo dos anos. Durante a formação continuada, apesar de minhas boas intenções, meu conhecimento sobre o tema era superficial, fragmentado e carecia de aprofundamento. Com o tempo, no entanto, esse saber foi se consolidando: passei a me abrir para novas descobertas, a aprender com as experiências e a questionar não apenas o impacto de minhas ações no meio ambiente, mas também sobre a maneira como me disponho a ensinar e a aprender. O que experiencio no presente é continuamente moldado pelas lembranças, conhecimentos e influências do passado, ao mesmo tempo em que é direcionado pelas aspirações, expectativas e planos para o futuro. Dessa forma, o presente funciona como um espaço de interseção entre quem já fomos e quem ainda estamos nos tornando (Mello, 2020).

Percebi que meu aprendizado sobre o meio ambiente foi se transformando ao longo da realização do projeto de extensão, à medida que novas experiências, observações e práticas surgiam. Quando tentei me apoiar apenas em fatos isolados ou pontuais, não consegui compreender verdadeiramente o que ainda precisava aprender. Reconheci que nada existe de forma isolada e que tudo adquire sentido na relação com outros elementos e com o ambiente em que se manifesta. Para mim, isso reflete o que Morin (2020) identifica como a “Pertinência do conhecimento”.

Diante da amplitude e da complexidade da crise ambiental, passei a compreendê-la como um desafio que perpassa dimensões sociais, culturais, políticas e educacionais. Nesse contexto, integrar essas perspectivas à formação e à prática docente pode favorecer uma compreensão mais ampla das interações entre sociedade e natureza, além de estimular iniciativas significativas no cotidiano escolar. Para Dickmann (2021), o desenvolvimento profissional docente ocorre por meio da prática, da reflexão e da experimentação. O conhecimento acadêmico precisa dialogar com as experiências concretas da sala de aula; apenas assim é possível construir uma formação sólida. Em minha prática, busco adotar uma postura investigativa e receptiva, empenhando-me em compreender, questionar e propor inovações no processo educativo, reconhecendo os desafios do contexto escolar sem perder de vista as

oportunidades que dele se fazem notar.

Foi a partir dessa percepção que decidi contextualizar, neste momento, cada narrativa apresentada, articulando-as aos Saberes Ecológicos. Ao situar as experiências vividas sob essa perspectiva, procurei promover um diálogo entre diferentes formas de conhecimento e a formação docente. Esse percurso me mostrou um entrelaçamento de vivências: como pesquisadora, ao investigar práticas formativas, vivenciei também meu próprio processo de formação docente, interconectada pela articulação entre saberes pessoais, acadêmicos e profissionais.

## **O ENTRELAÇAMENTOS DOS SABERES ECOLÓGICOS COM AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS**

A minha experiência no hospital “Sete dias e o meu lixo” (p. 27) apresentou a quantidade de resíduos gerados em um curto período, mesmo em um ambiente voltado ao cuidado com a saúde. Essa percepção indicou um conhecimento ambiental importante: reconhecer o volume e a natureza do que é descartado pode ser o primeiro passo para questionar práticas estabelecidas e propor alternativas. A rotina hospitalar também apontou como o ato de descartar, inclusive alimentos, é muitas vezes naturalizado. Compreender essas dinâmicas implica desnaturalizar hábitos, percebendo o descarte como parte de um processo mais amplo de desigualdade ambiental: quem produz, quem coleta e quem sofre as consequências.

A indignação diante do desperdício de alimentos expressa uma consciência que ultrapassa a dimensão ambiental, alcançando aspectos socioeconômicos e éticos do consumo. O descarte de comida contrasta com a realidade de tantas pessoas com acesso restrito à alimentação, articulando questões relacionadas ao meio ambiente, à economia e à justiça social. Ao guardar e contabilizar embalagens, realizei um exercício prático de educação para a sustentabilidade. Isso aponta que o saber ecológico também se expressa em gestos cotidianos e pode integrar a formação docente, contribuindo para transformar a postura profissional.

A experiência mostrou que a crise ambiental não é algo externo à saúde ou à educação; ela atravessa hospitais, escolas e o cotidiano das pessoas. Reconhecer essa dimensão constitui um aprendizado essencial para repensar a formação docente sem fragmentar os desafios (Freire, 1987). Para o autor, a vida em áreas urbanas negligenciadas pelo poder público, marcada pela poluição, pelos lixões e pelos riscos à saúde, aponta questões que, presentes no cotidiano dos alunos, podem ser mobilizadas como ponto de partida para debates sobre

injustiça social, desigualdade ambiental e ausência de políticas públicas.

Nesse sentido, a vivência ofereceu um convite à ação: não basta acumular informações sobre resíduos ou desperdício; é preciso engajar-se em práticas capazes de questionar e transformar realidades. Esse é o núcleo do saber ambiental aplicado ao ensino, orientando a formação de sujeitos críticos e propositivos. Trata-se de uma prática ética que, além de formar indivíduos, busca transformar a sociedade por meio da superação das injustiças, reconhecendo que não apenas o ser humano é incompleto, mas também o mundo em que vivemos (Dickmann, 2021).

Quando visitei o aterro sanitário, experiência compartilhada na narrativa **“Minha visita ao aterro e a opção do meu lixo ir parar lá” (p.81)**, minha expectativa inicial de uma sala organizada e um acervo expositivo foi rapidamente substituída por uma experiência direta, sentada em uma mureta empoeirada. Essa vivência apontou um conhecimento ambiental que vai além do campo científico ou técnico, sendo também sensorial e ético: sentir a poeira, o cheiro e observar o fluxo dos caminhões proporcionou uma compreensão concreta do ambiente e da questão literal do lixo. A frase que ouvi: “Lixo é uma opção”, traduziu que consumo e descarte não são neutros, mas resultam de escolhas individuais e coletivas, condicionadas por políticas públicas, infraestrutura e hábitos culturais. Essa perspectiva amplia a reflexão sobre educação ambiental: mais do que ensinar “como separar”, é preciso questionar: por que e para que consumimos, por que descartamos e quais são as consequências dessas ações.

Ao observar o fluxo constante de caminhões e de lixo diverso, inclusive recicláveis, compreendi que sustentabilidade não se resume à coleta seletiva. Essa percepção demonstra que protocolos técnicos, isolados de transformações culturais, não são suficientes para enfrentar a crise dos resíduos. Essa reflexão pode inspirar práticas pedagógicas capazes de ir além das soluções técnicas, questionando seus limites. As respostas que recebi: “cada habitante produz cerca de 1 kg de lixo por dia, “o caminhão não passa em todos os bairros”, destacam desigualdades na gestão de resíduos. Assim, o conhecimento ambiental é também territorial: não basta abordar o “meio ambiente” de forma abstrata; é necessário considerar as condições específicas de cada grupo e localidade.

No que diz respeito às desigualdades, não basta que os mais pobres recebam mais recursos; é necessário reduzir a concentração de riqueza, pois a justiça social exige o combate simultâneo à pobreza e à opulência desproporcional (Acosta, 2016). Nesse contexto, os cidadãos devem ser ouvidos e ter influência nas decisões políticas, econômicas e sociais que impactam suas vidas e suas comunidades. Ser cidadão implica viver de maneira responsável

e consciente, cultivando relações éticas e harmoniosas tanto com a comunidade quanto com o meio ambiente. Assim, o exercício da cidadania deve englobar o cuidado com os outros e com a Terra, reconhecendo que os seres humanos fazem parte de um sistema maior.

A narrativa **“Várias histórias em um filme”** (p. 75) destacou as desigualdades sociais, raciais e econômicas. Essa percepção amplia a compreensão ambiental: não se trata apenas de conhecer ecossistemas, mas de reconhecer as interações entre degradação ambiental e exclusão social. O impacto emocional de constatar que essa realidade “não estampa cartões-postais” aponta o quanto determinadas situações permanecem invisíveis. Esse tipo de conhecimento implica dar visibilidade a histórias, lugares e pessoas que permanecem ocultos dos discursos oficiais, questionando quem tem voz e quem é silenciado nos debates sobre o meio ambiente.

Nesse contexto, estabeleci uma relação com Ferdinand (2022), que nomeia a “simpatia-sem-vínculo” como uma postura em que reconhecemos os sofrimentos e problemas que afetam “os outros”, sem assumir que esses problemas se conectam diretamente à nossa realidade. Trata-se de um gesto de compaixão que não se traduz em responsabilidade ou ação transformadora. Ao observar as pessoas correndo atrás dos caminhões, sorrindo, animadas e otimistas, mesmo em condições extremas, reconheci um aprendizado prático: a capacidade de reaproveitar, resistir e transformar restos em recursos são competências ambientais construídas no cotidiano, nas margens, pelos próprios sujeitos. Minhas lágrimas: de tristeza, compaixão e/ou decepção, também apontam para esse entendimento, configurando uma dimensão ética que conecta meio ambiente e humanidade: cuidar dos resíduos é inseparável de cuidar das pessoas que lidam com eles. Reconhecer os problemas de outros povos ou territórios apenas como questões “deles” nos expõe ao risco de ignorar que tais dificuldades estão intrinsecamente vinculadas ao nosso próprio modo de vida, por meio de laços materiais, econômicos e políticos (Ferdinand, 2022).

Os Saberes Ecológicos vão além de conteúdos técnicos sobre o meio ambiente; envolvem afetos, memórias e posicionamentos éticos. A ansiedade, a insegurança e o desconforto que experimentei no primeiro encontro, narrados em **“Angústias iniciais em campo”** (p. 42), apontam que a formação docente em temas ambientais também constitui um processo de autoconhecimento e de regulação emocional. Reconhecer essas emoções faz parte do aprendizado de lidar com contextos complexos. Para Barcelos (2022), emoções conflitantes não são apenas obstáculos, mas forças capazes de impulsionar mudanças no ensino e na aprendizagem. Nesse sentido, o conflito emocional vivenciado se transforma em componente do processo de mudança: desestabiliza certezas, provoca deslocamentos e abre espaço para o aprendizado. É nesse movimento que reside o poder transformador das emoções,

pois elas não apenas acompanham o percurso formativo, mas o nutrem e o tornam possível (Barcelos, 2022). A diversidade do grupo, formado por professoras e professores em exercício, em formação e por pessoas com diferentes títulos acadêmicos, indica que o conhecimento se constrói coletivamente. Ele não deve se limitar ao prestígio ou à posição de quem fala, mas surgir do diálogo entre experiências práticas, vivências comunitárias, pesquisas e formação acadêmica. A crítica ao uso de copos descartáveis no lanche ilustra como, nesses contextos, prática e discurso se entrelaçam. Mais do que buscar a perfeição, é essencial cultivar a capacidade de assumir incoerências como oportunidades de escuta, diálogo e aprendizado, inclusive para ponderar sobre o desafio de ser coerente em um mundo ainda estruturado pelo consumo descartável. Entendi que é difícil agir de maneira consistente com valores de sustentabilidade ou consciência ambiental em um contexto social e econômico que ainda é fortemente baseado no consumo rápido e no descarte constante de produtos. Mesmo quando alguém quer adotar práticas sustentáveis, é desafiador ser coerente, porque a sociedade, as estruturas econômicas e os hábitos culturais continuam favorecendo o uso e descarte de bens de forma rápida, sem considerar os impactos ambientais.

Minha compreensão, a partir da leitura de Freire (1987), indica que o ato educativo deve incluir a disposição constante do indivíduo que escuta para se abrir à expressão do outro, aos seus gestos e às suas diferenças. Escutar de maneira genuína não diminui a capacidade de discordar, contestar ou tomar uma posição; pelo contrário, é por meio de uma escuta atenta que me preparo para me posicionar de forma mais consciente em relação às ideias. Nesse sentido, Dickmann (2021), aponta que a dimensão crítica e transformadora da educação se manifesta por meio do diálogo, que permite entrelaçar esses aspectos e aponta, simultaneamente, o caráter crítico e emancipador da Educação Ambiental. É nesse sentido a minha compreensão de que o conhecimento prático-profissional é construído por meio da atuação cotidiana do profissional, a partir das experiências, escolhas e tarefas que ele realiza em seu trabalho (Mello, 2020).

Ao narrar a experiência **“O lixo não se cria sozinho” (p. 64)**, percebi, pelas falas das participantes, que existe um conhecimento cotidiano sobre o ambiente, construído nas pequenas escolhas como recusar isopor, evitar plástico ou preferir refis, que complementa e, por vezes, desafia o conhecimento acadêmico. O diálogo com essas práticas permite que a formação docente reconheça diferentes maneiras de compreender o mundo natural e valorize experiências como fonte legítima de aprendizagem. A perspectiva de Dewey (1976) me levou a considerar que, em uma prática docente centrada na experiência, o desafio principal não é apenas transmitir conteúdos, mas selecionar quais experiências incluir no processo educativo.

As experiências escolhidas devem ser significativas e produtivas, de modo a influenciar positivamente futuras aprendizagens, estimulando o pensamento criativo, a reflexão e a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido. Nesse sentido, Freire (1987) defende que a escola não deve desconsiderar os conhecimentos que os estudantes já possuem, adquiridos em suas vivências cotidianas e comunitárias. Esses conhecimentos, mesmo que não se enquadrem nos parâmetros “escolares” ou “científicos”, possuem valor formativo e integram a realidade concreta do educando.

Na experiência **“Do guardado ao incrível”** (p. 109), o planejamento e a distribuição de materiais mostraram a importância do uso racional dos recursos, do preparo prévio e da consciência de que cada material envolve custos ambientais e sociais. Além disso, a diversidade de ritmos no exercício da prática docente me permitiu rever como diferentes estilos e velocidades de aprendizagem podem contribuir para avanços rumo a uma prática mais inclusiva.

O diálogo sobre “quanto custaria” cada sacola poderia levantar a discussão sobre o valor do trabalho manual e do tempo investido. Esse conhecimento de compreender que a produção artesanal, o reaproveitamento e o cuidado possuem custos invisíveis, mas também geram valor social, ambiental e educativo. Mesmo sem utilizar materiais “oficialmente” recicláveis, a atividade mostrou o potencial de dar nova vida a objetos guardados. Isso refletiu na prática de que transformar o que seria descartado pode estimular reflexões sobre consumo e descarte.

O diálogo sobre “quanto custaria” cada sacola pode abrir espaço para instigar a reflexão sobre o valor do trabalho manual e do tempo investido. O conhecimento envolvido na produção artesanal, no reaproveitamento de materiais e no cuidado cotidiano incorpora custos muitas vezes invisíveis, mas, ao mesmo tempo, gera valor social, ambiental e educativo.

Minha vivência indicou para mim que a formação docente pode ser entendida como um conhecimento dinâmico e interdependente, que exige cuidado, cooperação, reaproveitamento e reflexão contínua sobre impacto e responsabilidade. Como destaca Freire (1987), na formação docente, o aspecto essencial é a reflexão crítica sobre a própria prática. É ao analisar de forma crítica o que se fez hoje ou no passado que se torna possível aprimorar as práticas futuras.

A construção do terrário, na narrativa ***“A mãe pesquisadora no mundo escolar do filho”*** (p. 112), demonstrou como o contato direto com elementos da natureza potencializa o aprendizado. Esse processo vai além da teoria: envolve o corpo, o olhar, o tato, o planejamento e a responsabilidade em relação ao que se recolhe. As observações durante a Mostra Pedagógica, com o uso excessivo de cartazes, copos descartáveis e colheres de plástico,



apontam um ponto cego nas práticas escolares: mesmo atividades voltadas ao meio ambiente podem reproduzir padrões de consumo e gerar resíduos. Sob esse olhar, Freire (1987) destaca que a educação não deve se limitar a ser um mecanismo de reprodução social, nem apenas um instrumento de crítica. Ela se constitui justamente na tensão entre essas funções: ao transmitir conhecimentos e valores, também pode questioná-los, problematizá-los e abrir espaço para a reflexão crítica.

Estimular crianças a perceber essas contradições desde cedo é essencial para formar cidadãos mais conscientes. Nesse sentido, Krenak (2022) destaca que, embora não seja simples retirar as crianças do espaço escolar para uma vivência direta com a terra, é possível proporcionar-lhes um ambiente seguro, onde possam permanecer em silêncio, conectando-se com seus próprios pensamentos, sempre férteis, iluminados e repletos de descobertas, sem serem constantemente sobrecarregadas por explicações ou discursos.

O encontro com Lua, na experiência *“Quando a participante se tornou mestra”* (p. 69), apontou que o conhecimento sobre o meio ambiente não é algo fixo, mas se constrói na troca. Ao dialogar com ela, vi refletido em mim o passado e descobri novas maneiras de lidar com o lixo e com elementos naturais. Essa interação indica que esse tipo de conhecimento é também relacional: emerge da convivência, do diálogo e da escuta atenta.

A experiência mostrou que não existe um único caminho “correto”. Enquanto eu me concentrava no reaproveitamento de materiais, Lua valorizava o uso direto de elementos da natureza. Essa diferença de enfoque ilustra como a diversidade de métodos pedagógicos enriquece a educação ambiental e amplia os horizontes.

Quando Lua questionou meu uso de sacolas plásticas, abriu-se um espaço para a autocrítica. Ao perceber que a professora e o professor não são apenas transmissores de práticas sustentáveis, mas também sujeito em constante aprendizado, recordei Freire (1987), que enfatiza que não existe ensinar sem aprender, pois ambos os processos estão interligados. Docentes e estudantes, mesmo marcados por diferenças, não podem ser vistos como meros objetos uns dos outros. Ensinar é sempre compartilhar, e, ao fazê-lo, a educadora e o educador aprendem, assim como o estudante ensina.

O “mantra” de Lua: *“tudo o que precisamos, encontramos na própria natureza”*, me convidou a repensar a minha relação com o ambiente. Esse aprendizado vai além do reaproveitamento do lixo: implica reconhecer a natureza como fonte, mestra e parceira no processo educativo. A reflexão que fiz, lendo Ferdinand (2016), diz respeito à impossibilidade de pensar ecologia a partir de uma perspectiva “fora-do-solo, fora-do-mundo, fora-do-planeta”, ou seja, de uma posição abstrata, teórica ou idealizada que desconsidere os contextos físicos,

ambientais e sociais. Fazer uma provocação sobre ecologia não pode partir de um sujeito desincorporado, “sem corpo, sem cor, sem carne e sem história” (Ferdinand, 2016, p. 40). É necessário considerar que os seres vivos existem em corpos específicos, com experiências históricas, culturais e sociais, e que essas dimensões influenciam e são influenciadas pelo ambiente.

Poderia escrever inúmeras páginas sobre as experiências vividas e, ainda assim, meus relatos jamais alcançariam conclusões definitivas. Além disso, ao reler cada narrativa, descubro novos pontos de discussão, indicando perspectivas antes não percebidas. Não tenho dúvida de que cada reflexão permanece inacabada, distante de se esgotar, mostrando que o processo de compreender e interpretar as experiências é contínuo, aberto e em constante transformação.

Ao longo desse percurso, percebi que, mais do que acumular experiências, fui construindo um modo singular de estar no mundo, fundamentado em um compromisso ético e pedagógico. Esse compromisso não se limita às páginas aqui apresentadas; ele se desdobra continuamente, orientando minhas ações e relações para além do que pode ser registrado ou narrado.

Embora eu reconheça que teoria e prática não sejam separadas, e que uma interaja com e complementa a outra, esta investigação foi planejada com um objetivo de contribuir para a formação de outros docentes. No entanto, à medida que o trabalho avançou, percebi que também estava passando pela própria formação continuada, aprendendo e me transformando no processo. Nesse “duplo papel”: pesquisadora e aprendiz de mim mesma, me permitiu avaliar a educação de forma mais ampla, considerando diferentes perspectivas. Há uma interdependência entre ensinar e aprender, e entre pesquisar e experienciar: para compreender a prática educativa, é necessário vivenciá-la e analisá-la simultaneamente, reconhecendo que teoria e prática estão profundamente conectadas.

A “etapa de sistematização” foi concluída, por agora, paro por aqui, não como ponto final, mas como quem faz uma pausa para respirar e olhar o caminho percorrido. Na pesquisa narrativa, cada ponto de chegada é também um ponto de partida; as experiências não se encerram, continuam construindo sentidos. As histórias que aqui se entrelaçaram continuam a circular em outras vozes, espaços e tempos, lembrando que pesquisar é também viver, escutar e continuar a narrar.

## CONCLUIR NÃO É ENCERRAR

Concluir, neste percurso, não significa apenas terminar ou encerrar uma história. Concluir é reconhecer o que foi vivido, aprendido e transformado ao longo da trajetória, abrindo espaço para novas perguntas, reflexões e caminhos ainda por trilhar. É compreender que cada experiência, gesto e descoberta não se esgotam no presente, mas permanecem pulsando, alimentando processos e possibilidades futuras.

Olhando retrospectivamente, busquei compreender, por meio da pesquisa narrativa, como as experiências com o reaproveitamento de lixo e a conscientização ambiental na formação docente se constituíram a partir do projeto de extensão. Propus analisar as contribuições dessas práticas para a reflexão sobre sustentabilidade, investigando as aprendizagens e percepções tanto minhas quanto das pessoas participantes ao longo da pesquisa. Além disso, planejei compreender como a articulação entre extensão, ensino e pesquisa poderia fortalecer a prática pedagógica ambiental, apresentando-se como um espaço fértil para a construção de conhecimento e para a promoção de mudanças conscientes no contexto educativo. Meus anseios nasceram de incômodos e experiências de vida, como a necessidade de reaproveitar materiais desde a infância, a indignação diante do descarte desrespeitoso e o desejo de transformar o lixo em possibilidade de reaproveitamento.

Enquanto buscava participantes, mantive-me fiel às exigências do CEP, que acabaram delimitando até mesmo as minhas percepções sobre as experiências vividas. Chamei de “virada investigativa” o momento em que permiti que a tese culminasse em um exercício de autoescuta e em um mergulho profundo na minha própria trajetória. Foi nesse processo que pude perceber tensões e contradições que atravessavam meus modos de consumir e descartar. A pesquisa narrativa foi me constituindo como pesquisadora, alguém que abraçou essa abordagem, mesmo diante dos conflitos entre subjetividade e rigor científico.

Foi a partir dessa virada investigativa que passei a considerar a lógica da descartabilidade e sobre como o capitalismo incentiva o consumo contínuo e o descarte acelerado. Percebi que a ideia de desenvolvimento sustentável na qual eu acreditava estava voltada prioritariamente ao crescimento econômico, sem considerar de forma crítica o sistema que explora recursos e pessoas. Mesmo quando reconheci que o verdadeiro problema ambiental estava no consumo excessivo, ainda assim deixei de lado a análise do capitalismo e da lógica produtiva que o sustenta.

Com isso, a discussão sobre o lixo ultrapassou a dimensão exclusivamente ambiental e se ampliou para abarcar questões raciais, estruturais e sociais. A pesquisa me mostrou que a

organização social define onde o lixo se acumula, quem convive com ele e quem é invisibilizado nesse processo, relacionando diretamente o descarte à desigualdade, ao racismo ambiental e à luta por dignidade de povos racializados e marginalizados.

Como professora-pesquisadora, vivenciei a necessidade de investir na minha própria formação continuada. Fui desafiada a repensar minha prática pedagógica, adotando uma postura investigativa e refletindo criticamente sobre minhas ações e incoerências como, por exemplo, o uso de sacolas plásticas. Esse movimento implicou superar o modelo de “educação bancária”, que desconsidera o diálogo e a criticidade. Compreendi, assim, que a crise ambiental deve ser analisada de forma complexa, e não fragmentada, articulando dimensões ambientais, socioeconômicas e éticas. Entender o conhecimento ambiental como um saber com implicações práticas e éticas tornou-se fundamental para transformar minha postura profissional.

Minhas considerações sobre o lixo e o consumo apontaram dilemas persistentes, como a dificuldade de incorporar a compostagem à rotina e a tensão constante entre teoria e prática cotidiana. Embora a etapa de sistematização da investigação tenha sido concluída, o processo permanece vivo e em constante movimento. Mesmo diante do desânimo provocado pelos recentes retrocessos ambientais, meu trabalho reafirma a importância de acreditar na força transformadora das ações coletivas e de manter viva a esperança. Diante dos desafios enfrentados, o caminho que se desenha é o da ação, da reflexão crítica e da transformação pedagógica contínua.

Chegar a este ponto do texto significa reconhecer que a investigação, enquanto marco formal da pesquisa, foi desenvolvida até onde as ideias e o tempo permitiram. Isso, porém, não significa que o tema esteja encerrado ou que não haja espaço para continuidade, diálogo e aprofundamento da proposta aqui apresentada. Ao contrário, a temática permanece aberta a novas interpretações, aprendizagens e práticas. A reflexão sobre os Saberes Ecológicos, assim como sobre a formação e as práticas docentes, segue viva, em movimento e em permanente construção.

## CONTRIBUIÇÕES

Participar do GPNEP foi uma experiência profundamente desafiadora. A cada encontro, em vez de encontrar respostas ou compreensão, eu saía com novas inquietações, especialmente sobre o que, afinal, significava pesquisar narrativamente. Era como se cada reunião desestabilizasse as certezas que eu tentava construir, me obrigando a revisitar meus caminhos,

escolhas e formas de compreender a pesquisa.

Essa tensão se tornava ainda mais intensa nos momentos em que lia ou apresentava narrativas de experiências. O silêncio dos colegas me incomodava; por outro lado, quando surgiam comentários críticos ou apontamentos de falhas, eu me sentia ainda mais vulnerável, exposta, questionada e, muitas vezes, incompreendida. Houve encontros em que saí profundamente frustrada, com a sensação de que ninguém ali havia vivido o que eu vivi. Por isso, suas opiniões me pareciam recortes distantes de uma realidade que não lhes pertencia.

Com o tempo, percebi que essa vivência não era apenas um obstáculo, mas um elemento constitutivo do meu processo formativo. A confusão, o desconforto e as críticas foram, pouco a pouco, se apresentando como ferramentas para refinar minha compreensão, deslocar meus olhares e aprofundar minha prática investigativa. Se antes eu via o grupo apenas como um espaço de tensão, passei a reconhecê-lo também como um espaço de crescimento, no qual as divergências e os silêncios se tornaram pistas valiosas para compreender melhor não apenas a pesquisa narrativa, mas também a mim mesma como pesquisadora, e para perceber que, muitas vezes, o que parecia resistência eram apenas recortes de uma realidade que o grupo ainda não conhecia.

As duas etapas de qualificação contribuíram significativamente para o aprofundamento do meu percurso de pesquisa, permitindo consolidar o enfoque narrativo e reflexivo sobre as experiências com o reaproveitamento do lixo e a conscientização ambiental na formação docente. A Qualificação do Projeto foi um momento fundamental: me proporcionou espaço para revisar conceitos, revisar metodologias e receber orientações críticas que ampliaram minha compreensão sobre as interações entre extensão, ensino e pesquisa. Essa etapa representou um verdadeiro impulso para a minha virada investigativa.

Quando cheguei à Qualificação da Tese, acreditava estar mais amadurecida, mas percebi que ainda havia caminhos a percorrer e reflexões a aprofundar. Reconheço, hoje, que esse segundo momento aconteceu na hora certa e com as pessoas certas, favorecendo um avanço consistente na construção da pesquisa.

Desde a primeira qualificação, passei a conviver com alguns “fantasmas mentais” que me acompanharam ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho. Ouvir da banca que se tratava de um projeto desafiador despertou em mim, ao mesmo tempo, sentimentos de ansiedade e estímulo para ampliar minhas reflexões. As observações sobre minhas narrativas, percebidas como vinhetas, apontaram a necessidade de olhar com mais atenção para o micro das experiências e conectá-las ao macro da teoria. Comentários como a ausência de uma discussão mais direta sobre capitalismo ao tratar de consumo, o cuidado com certezas e

evidências e o alerta para não me tornar cúmplice dos problemas que critico, geraram uma tensão constante entre insegurança e aprendizado.

Esses “fantasmas”, embora desafiadores, se transformaram em guias: impulsionaram revisões constantes, fortaleceram meu compromisso ético e me instigaram a construir uma pesquisa rigorosa, consciente e capaz de articular prática e teoria sem silenciar minhas próprias responsabilidades. Dessa forma, as etapas de qualificação não apenas aprimoraram a estrutura e a argumentação do trabalho, como também reforçaram a dimensão transformadora da pesquisa.

### **TENSÕES VIVIDAS AO LONGO DA CAMINHADA**

Ao longo da pesquisa, vivenciei diferentes tensões que se manifestaram em forma de conflitos, dilemas e desafios ao longo do processo investigativo, tanto no plano intelectual quanto no emocional e ético. Essas tensões envolveram, sobretudo, a minha compreensão sobre o percurso da pesquisa narrativa, a conciliação entre os papéis de pesquisadora e participante, além do confronto entre expectativas pessoais e limitações práticas.

Elas também emergiram da necessidade de lidar com incertezas, mudanças de trajetória e com a complexidade da realidade estudada. Longe de representarem obstáculos a serem superados ou eliminados, essas experiências se mostraram fundamentais para a pesquisa, pois possibilitaram reflexões mais profundas, contribuindo para o amadurecimento metodológico e para o fortalecimento da compreensão crítica do fenômeno investigado. Assim, foram determinantes para orientar minhas escolhas dentro do percurso teórico e metodológico da pesquisa narrativa.

Como a abordagem tem uma estrutura diferente, o que poderia ser positiva, acabou gerando ansiedade, pois eu estava acostumada a métodos canônicos. Diferentemente das pesquisas acadêmicas tradicionais, não era obrigatório realizar um levantamento prévio de estudos sobre o tema, o famoso “Estado da Arte”. Para mim, porém, isso se tornou um desafio. Sentia que meu texto só poderia ser considerado “legítimo” se houvesse referências anteriores, se outras pessoas já tivessem abordado algo semelhante. Sem esse respaldo, por um tempo, acreditei que meu trabalho ficaria desprovido de comprovação ou “autoridade”.

Minha busca por referências não se devia apenas à norma acadêmica, mas ao sentimento de exposição e insegurança que surgia ao narrar experiências sem o apoio de autores reconhecidos. Contar experiências próprias sem o amparo de uma revisão teórica extensa me fazia temer que minhas ideias fossem interpretadas apenas como opinião, e não como

conhecimento validado. As referências ofereciam segurança, sustentação e legitimidade. Citá-las era também uma forma de inserir meu trabalho na conversa científica, demonstrando que ele dialogava com o que já existia, seja concordando ou discordando.

Me sentir dividida entre referências acadêmicas e minha própria experiência pessoal foi essencial para meu aprendizado e crescimento; fez parte do meu processo de formação. Aos poucos, compreendi que não se tratava de rejeitar autores, teorias ou textos acadêmicos, eles têm sua importância, mas de perceber que não precisavam ser o ponto de partida obrigatório nem servir como escudo. As referências não deveriam ser o primeiro passo, nem instrumentos para me proteger ou me esconder atrás delas, como se somente o que estivesse nelas tivesse validade. Em vez disso, deveriam funcionar como recursos para o diálogo e a ampliação de sentidos, ferramentas capazes de conversar com a experiência vivida e de expandir minha compreensão do que estava estudando, sem jamais se tornarem moldes fixos.

Tive dificuldade em narrar experiências pessoais vividas no passado sem perder de vista o contexto em que ocorreram. Precisava relatar acontecimentos, mas também mostrar, dentro do texto, meu papel e minha posição naqueles momentos: como me sentia, quem eu era. Ao revisitar essas lembranças, fazia isso a partir da perspectiva atual, quem sou hoje, com as reflexões e conhecimentos que acumulei. Mesmo assim, para que o texto permanecesse coerente, precisei contar as histórias como se estivesse naquele tempo. Essa tensão entre o olhar presente e o tempo do acontecimento resultou em um embaralhamento dos tempos verbais: às vezes escrevia no presente algo que se passou no passado, e em outras, no passado, acontecimentos que ainda repercutem hoje.

As dificuldades que surgiram em relação à escrita não estavam apenas relacionadas à concordância, à escolha de tempos verbais ou ao uso de pronomes; havia algo mais profundo em jogo: uma questão de identidade, quem estava falando? Como analisar essa experiência?

Ao escrever, eu me percebia em dois lugares ao mesmo tempo: o “eu” da experiência e o “eu” analítico. Por ocupar essas duas posições, precisei refletir sobre a forma de narrar, escolhendo com cuidado os termos para não confundir os papéis e manter a coerência da narrativa.

Ao mesmo tempo, eu buscava equilibrar a presença da experiência pessoal com a análise científica, garantindo que ambas tivessem o mesmo peso no texto. Ainda que tenha sido desconfortável me situar no tempo e entre essas vozes, essa tensão trouxe importantes aprendizagens. Percebi que escrever narrativas não era apenas relatar fatos: é criar um espaço onde diferentes momentos da vida, pontos de vista e identidades se encontram. Compreendi que a narrativa é fluida, aberta às ambiguidades da realidade, e que justamente por isso permite

que quem escreve se transforme no processo. Eu não apenas contei histórias — eu também me reinventei.

Vivi uma tensão constante entre o que pensava e o que conseguia expressar por escrito. Entre leituras, orientações e momentos de redação, percebi que alcançar a coerência não era um ponto de chegada simples, mas um desafio cotidiano. Muitas vezes, me vi repetindo termos e ideias, tropeçando em falhas ortográficas ou sintáticas que pareciam enfraquecer o rigor que eu almejava. Cada página escrita tornou-se, assim, um exercício de desaprender e reaprender, de revisitar conceitos e reorganizar pensamentos.

Outra tensão foi o conflito entre aquilo que, para mim, parecia evidente, e a necessidade de explicar, detalhar e fundamentar cada ideia, como se, em muitos momentos, eu presumisse que o leitor compreenderia automaticamente o que eu estava dizendo, sem precisar de esclarecimentos ou justificativas. Aliás, a própria noção de *evidência* foi um desafio ao longo de todo o percurso. Foi preciso tornar explícito o que eu queria dizer, evitar ambiguidades, apontar minhas reflexões com argumentos consistentes e recorrer, sempre que possível, a referências teóricas que dessem lastro às minhas afirmações. Em outros momentos, porém, acontecia o oposto: eu me via impulsionada a teorizar excessivamente, correndo o risco de transformar minha pesquisa quase em um ensaio bibliográfico, como se a densidade conceitual, por si só, pudesse legitimar aquilo que eu extraía da prática.

Esse movimento de vai e vem mostrou, ao mesmo tempo, a fragilidade e a potência do processo de formação: escrever não é apenas transmitir informações, mas criar sentidos, construir significados e dar forma a um pensamento em constante elaboração.

Essas tensões me ensinaram que a escrita acadêmica no doutorado vai muito além da aplicação de normas, da coerência formal ou do uso correto de referências. Ela se revela, sobretudo, como um espaço de aprendizagem, no qual erros, repetições e desafios são marcas de um processo vivo de construção, de aprender a expressar, argumentar e narrar no campo científico.

## CONSIDERAÇÕES PESSOAIS

Para concluir este texto, elaborei uma linha do tempo que registra as experiências, descobertas e desafios vividos ao longo desse percurso. Parece que foi ontem que, após todo o processo de aprovação e matrícula, iniciei minha jornada formativa no doutorado. Cada crédito cursado trouxe desafios próprios, com exigências e dificuldades específicas em cada



disciplina ou atividade, além de novos saberes, tanto teóricos quanto práticos. Também foram intensos os momentos de interação acadêmica e social, com a participação em congressos, seminários e outras atividades externas. Embora distintas, todas essas vivências se entrelaçaram, formando um conjunto significativo de aprendizagens.

No entanto, no meio desse percurso, encontrei um desafio que ia além das fronteiras acadêmicas: conciliar a vida universitária com a maternidade solo. Ser mãe de uma criança pequena, em uma fase que exigia presença constante, tornou essa jornada ainda mais intensa. A maternidade e sem nenhuma rede de apoio, me levou a renunciar a oportunidades que eu desejava vivenciar, eventos, palestras e encontros profissionais, para atender às demandas cotidianas. Além dos cuidados diários, enfrentei três internações que me obrigaram a interromper estudos, leituras, pesquisas e a escrita.

Enzo, que no início dessa trajetória tinha apenas dois anos, hoje já completou seis. Nesse intervalo, cresceu, tornou-se mais independente e, com isso, minha rotina acadêmica também se transformou. O que antes era atravessado por constantes pausas e adaptações passou a encontrar novos equilíbrios, marcando não apenas uma jornada acadêmica, mas também uma profunda caminhada pessoal.

Reza a lenda que mãe não adoce, mas, na realidade, muitas vezes nem temos o “direito” de viver plenamente esse acontecimento. Precisei passar por um procedimento cirúrgico, desenvolvi uma tenossinovite em um dedo da mão esquerda e, nos últimos meses da escrita deste texto, também na mão direita. E por que decidi contar isso? Porque esse percurso de transformação não revela apenas a passagem do tempo, com quase 48 meses de doutoramento, mas também mostra como desafios intensos podem se transformar em aprendizados profundos e em fortalecimento pessoal, compondo uma experiência contínua e indivisível.

Apesar de todos os obstáculos, quase quatro anos depois, estou aqui, PRESENTE. Não apenas sobrevivi ao processo, mas sigo ativamente engajada nele. Esta presença vai além da dimensão física: significa ter me mantido mentalmente envolvida com os estudos e emocionalmente conectada à minha trajetória. Enfrentei os desafios sem desistir, me adaptei às circunstâncias, mantive a produção acadêmica e avancei no doutorado, mesmo diante das adversidades.

Resistir às dificuldades, reorientar caminhos e seguir construindo este trabalho foram passos essenciais da minha caminhada. Compreendi que meu aprendizado e crescimento pessoal estiveram profundamente ligados à superação desses desafios. De todo esse esforço, perseverança e amadurecimento, chego ao marco significativo: a conclusão do doutorado, que simboliza meu progresso e as conquistas alcançadas ao longo dessa jornada.

A conquista é um ato de resiliência, que exigiu força, persistência e capacidade de adaptação. Representa também um exercício de cuidado, ao equilibrar as demandas da vida cotidiana com os compromissos acadêmicos. Esse percurso se configurou como um processo de transformação, provocando mudanças profundas na minha maneira de pensar, agir e me relacionar com o mundo. Cada experiência vivida contribuiu significativamente para o meu amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional.

Carrego um incômodo sempre que saio do mercado com mais uma sacola plástica nas mãos. Sei que, ao trazê-la para casa e descartá-la depois, estou contrariando o próprio discurso que defendi sobre consumo consciente e redução de resíduos. O desejo de não depender mais dessas sacolas é real e urgente, mas ainda não consegui me libertar completamente delas. Na prática, continuo usando-as para armazenar meu lixo doméstico, o que me coloca diante de um dilema ético e ambiental: como alinhar discurso e ação no dia a dia?

Esse conflito ganhou uma nova dimensão quando conheci um espaço comunitário que precisa de sacolas para guardar alimentos destinados à doação. Desde então, parte das sacolas que chegam à minha casa não vai para o lixo, mas para uma ação solidária, ajudando a embalar alimentos e levá-los a pessoas em situação de vulnerabilidade. De certo modo, isso ameniza a sensação de incoerência, mas não elimina o desafio maior: encontrar alternativas realmente sustentáveis que me permitam reduzir ou até eliminar o uso das sacolas plásticas.

Enquanto isso, busco equilibrar meu ideal de consumo consciente com as possibilidades concretas do meu cotidiano, reconhecendo que cada pequeno passo, mesmo imperfeito, pode fazer diferença e abrir caminhos para novas práticas de cuidado ambiental e social.

## **TRILHAR O QUE VEM ADIANTE**

Com a conclusão desta tese, abre-se diante de mim uma nova etapa, marcada pelo retorno à minha atuação como professora nos cursos de formação docente. A experiência de pesquisa que ora se encerra, longe de se limitar a um ponto final, transforma-se em base para novas práticas e reflexões no cotidiano educativo, orientando meu compromisso com a formação de novos profissionais da educação.

No caminho que se segue, permanece presente minha identidade como pesquisadora e mãe. A reflexão sobre a invisibilidade materna, emergida ao longo da trajetória acadêmica, fortalece meu desejo de retomar o projeto Materniência: maternidade e ciência, aprofundando o diálogo entre cuidado, ciência e produção de conhecimento. Este projeto se conecta também à minha participação no Projeto Wings: Mulheres Impactando Meninas, iniciativa que amplia

perspectivas e oportunidades para jovens, ao mesmo tempo em que fortalece redes de apoio e inspiração entre mulheres na ciência.

Além disso, planejo dedicar-me intensamente à produção científica, consolidando minha trajetória acadêmica, buscando credenciamento em um programa de pós-graduação e me preparando para o pós-doutorado. Cada passo desse novo percurso carrega os aprendizados desta pesquisa, a experiência docente, a vivência materna e o engajamento com projetos sociais e científicos, compondo uma trajetória integrada de atuação, reflexão e impacto.

O que se anuncia adiante é uma caminhada de continuidade e expansão: trilhar, com atenção, cuidado e propósito, os caminhos que conectam vida, pesquisa, docência, maternidade e compromisso social. Por quê? Porque a vida é um continuum experiencial e quero fazer valer a pena cada dia vivido.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. – São Paulo: Autonomia Literária, 2016

<https://doi.org/10.7476/9788578794880.0006>

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARTAXO, P. COP-30 e o agravamento da crise climática - caminhos para a construção de uma sociedade sustentável. **Estudos Avançados**, v. 39, n. 114, p. e39114019, 2025.

<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539114.003>

BATISTA, N. L.; KRAISIG, A. R.; MARTINS, L. G. da L. Educação ambiental, sustentabilidade e reciclagem: relato de uma experiência pedagógica realizada com alunos do ensino fundamental. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 1, 2018. DOI: 10.35819/tear.v7.n1.a2650. Disponível em:

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2650>. Acesso em: 04 mai. 2023.

<https://doi.org/10.35819/tear.v7.n1.a2650>

BELMONT, M. **Racismo Ambiental e Emergências Climáticas no Brasil**. São Paulo: Instituto de Referência Negra Peregum, 2023.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

BRASIL. Política Nacional de Resíduos Sólidos. Lei no 12.305, de 2 de agosto de 2010. Presidência da República, Departamento da Casa Civil. Brasília, 2010

BRASIL, Política Nacional de Educação Ambiental. Ministério da Educação. **LEI Nº. 9.795 DE 27 DE ABRIL DE 1999**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Florianópolis - SC. **Decreto nº 18.646, de 04 de junho de 2018**. Florianópolis, 04/06/2018.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

BORGES, K. **O estudo do monitoramento dos impactos pós-implantação do aterro sanitário de Uberlândia /MG**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) -

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19899>. Acesso em: 25 maio 2024.

CANCIO, G. S. T.; CAMPELLO, L. G. B. **A universalidade com diferenciação internacional das responsabilidades ambientais: a implicação da divisão norte-sul global no desenvolvimento sustentável**. Revista da Faculdade de Direito da UFRGS, Porto Alegre, n. 36, vol. esp., p. 203-220, out. 2017. <https://doi.org/10.22456/0104-6594.70117>

CANI, O. P. *et al.* Jogos matemáticos e a questão da reciclagem: um repensar indispensável à humanidade. (Artigo) **Repositório Digital de Documentos Eneeducación Matemática**, em Revista, 21(50), pp. 63-67, 2022. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/25706/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MATA, A; CASTRO, N.; Sustenta Carnaval: programa recolhe em 5 dias 23 toneladas de fantasias descartadas na Sapucaí e revende peças para o mundo todo, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/globo-comunidade-rj/noticia/2023/03/05/sustenta-carnaval-programa-recolhe-em-5-dias-23-toneladas-de-fantasias-descartadas-na-sapuca-i-e-revende-pecas-para-o-mundo-todo.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2025.

CAPRA F.; *et al.* **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix; 2006.

CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: mapping methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 2007.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. United States: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO D. C. J.; GOUVÊA, C. A. K.; HURTADO, A. L. B.; MACEDO; M. **Resíduos alimentares - Impactos, possíveis usos e legislação**. Revista Espacios. Vol. 37. n. 16, 2016. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n16/16371612.html#:~:text=Assim%2C%20fica%20proibido%20o%20uso,a%20processo%20t%C3%A9rmico%20de%20esteriliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 jun. 2024.

COSTA, F. M.; **Desabamento de lixão contaminou rio em Goiás, diz Secretaria do Meio Ambiente**. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2025/06/20/desabamento-de-lixao-contaminou-rio-em-goias-diz-secretaria-do-meio-ambiente.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2025

DE LUCCA, Fernanda. *Tampinhas Que Curam*. 2025. Disponível em: <https://tampinhasquecuram.com.br/>. Acesso em: 18 set. 2025.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DICKMANN, I. **Educação Ambiental Freiriana**. Chapecó: Livrolgia, 2021.

DURANTE, A. C. P. B., Constituindo-me uma pesquisadora narrativa por meio da construção e organização de textos de campo. In: MELLO, D. M.; FERNANDES, G. M. F; SOUZA, V. V. S.; BENGEZEN, V. C. (Orgs.). **Pesquisa narrativa: experiências de tornar-se um(a) pesquisador(a)**, 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

DURANTE, A. C. P. B. **Eu, um jardim em construção: uma pesquisa narrativa sobre as histórias que me constituem**. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

ELY, M; VINZ, R.; DOWRING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2005.

FIGUEIREDO, P. J. M. **A sociedade do lixo: os resíduos, a questão energética e a crise ambiental**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

FERDINAND, M., **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, F. F. **Constituindo-nos professores no contexto da pandemia: Experiências de pibidianos egressos e de uma supervisora do PIBID**. 2024. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

GABOARDI, S. C.; NUNES, L. De C. Antropoceno, Capitaloceno e Lixoceno: diferentes abordagens sobre as relações sociedade-natureza. **Geomae**, Campo Mourão, v.12, n.1, p.49-65, 2021

HELETA, S.; CHASI, S. Curriculum Decolonization and Internationalization: A Critical Perspective from South Africa. **Journal of International Students** , [S. l.] , v. 14, n. 2, p. 75–90, 2023. DOI: [10.32674/jis.v14i2.6383](https://doi.org/10.32674/jis.v14i2.6383) . Disponível em: <https://ojed.org/jis/article/view/6383> . Acesso em: 18 out. 2025. <https://doi.org/10.32674/jis.v14i2.6383>

JOÃOZINHO TRINTA. Ratos e Urubus, larguem a minha fantasia. 1980. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SVdxdM-fUnk>. Acesso em: 05 mar 2023.

- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LAGO, A. A. C. **Estocolmo, rio, Joanesburgo** – o Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, 2006.
- LATOUR, B. **Onde aterrar?** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 1. ed., 2020.
- LEONARD, A. **A história das coisas**: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que descartamos. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- LUGONES, M. Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. **Hypatia**, v. 2, n. 2, 1987 <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x>
- MACHADO, M. C. T., MORAES, P. L. **Lixo extraordinário**: a arte de criar, reciclar e representar. Cadernos de Pesquisa do CDHIS, [S. l.], v. 27, n. 1, 2014. DOI: 10.14393/cdhis.v27i1.28615. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/28615>. Acesso em: 18 out. 2024. <https://doi.org/10.14393/cdhis.v27i1.28615>
- MELLO, D. M. Pesquisa Narrativa e formação de professores. In: GOMES JUNIOR, R. C. (Org.) **Pesquisa Narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 38-61. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572.38-61>
- MENDONÇA, T. T; SCHMITZ, M. D.; ANDRADE, I. T. Inserindo o conceito lixo zero e a economia sustentável em escolas públicas de Florianópolis. **REvista Eletrônica de Extensão**, ISSN 1807-0221 Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 70-80, 2018
- MIRANDA, A. B. **Histórias de pessoas surdas e minhas experiências com elas**: desafios para viver práticas de Letramentos acadêmicos. 2024. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.
- MIRANDA, J. F. **Histórias de Reexistência e de Resistência**: Uma Pesquisa Narrativa autobiográfica de uma aluna surda. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro - tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF UNESCO, 2000.

MUNIZ V. **O Lixo Extraordinário**. 2009. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=JLTY7t8c\\_x0](https://www.youtube.com/watch?v=JLTY7t8c_x0). Acesso em: 10 abr. 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, Al. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67- 84.

RAGUSA A, NOTARSTEFANO V, SVELATO A, BELLONI A, GIOACCHINI G, BLONDEEL C, ZUCHELLI E, DE LUCA C, D'AVINO S, GULOTTA A, CARNEVALI O, GIORGINI E. Raman Microspectroscopy Detection and Characterisation of Microplastics in Human Breastmilk. **Polymers (Basel)**. 2022 Jun 30;14(13):2700. <https://doi.org/10.3390/polym14132700>

RODA VIVA. **Roda Viva | Grada Kilomba** | 13/05/2024 [vídeo online]. São Paulo: TV Cultura, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=up-F2Pzf0LY>. Acesso em: 20 out 2025.

RODRIGUES, R. H. **Linguística aplicada: ensino de língua materna** – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011

ROJO R. H. R., L. P. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica (Privação Sofrida e Leveza de Pensamento -. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SATAKA, M. M. **Experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação de professoras de espanhol: narrativas em/no curso**. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.

SHAN, Y. L. **Cleaning a Nation: Cultivating a Healthy Living Environment**. Singapura, 2016. Disponível em: <https://knowledgehub.clc.gov.sg/publications-library/cleaning-a-nation-cultivating-a-healthy-living-environment>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SMITH, B. L.; MCGREGOR, J. T. O que é aprendizagem colaborativa? In: GOODSELL, A.; MAHER, M.; TINTO, V.; SMITH, B. L.; MCGREGOR, J. T. (Orgs.), **Aprendizagem colaborativa: um guia para o ensino superior**. University Park, PA: Universidade Estadual da Pensilvânia, Centro Nacional de Ensino, Aprendizagem e Avaliação Pós-Secundária, 2014.

STACY, N., **A Conspiração Consumista**. 2024.

SCHWANTZ, Q. C. **A importância da confecção de brinquedos com materiais recicláveis: uma ação de educação ambiental**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA, 2017.

SILVA, L. J. P. da. **Reciclar, Recriar e Criar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Licenciatura em Artes Visuais - Universidade Federal Rural de Pernambuco,



Recife, 2021. Disponível em:

[https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/3562/1/tcc\\_leilanejordaopessoadasilva.pdf](https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/3562/1/tcc_leilanejordaopessoadasilva.pdf).

Acesso em: 19 mar. 2023.

SOUZA, V. V. S. Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 966–982, 2018. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3. n9. p966-982. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/5604>. Acesso em: 14 out. 2022. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p966-982>

SUQUISAQUI, Ana Beatriz Valim; et al. Manual de Compostagem / **E-book Compostagem com Ciência** v2. São Carlos: Instituto de Química de São Carlos (IQSC), Universidade de São Paulo (USP), 2022. Disponível em: <https://smastr16.blob.core.windows.net/portaleducacaoambiental/sites/11/2024/05/E-bookCompostagemComCienciav2.pdf>.

TEIXEIRA, F. C. G. **TDAH não é “coisa de criança”**: eu, uma professora e pesquisadora com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em ambientes não inclusivos. 2024. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável no Brasil**. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/node/99531>. Acesso em: 4 out. 2025.

VERISSIMO, L. F. Lixo. In: VERISSIMO, L. F. **Comédias da vida privada**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1994.

WALDMAN, M. **Lixo Cenários e Desafios**: abordagens básicas para entender os resíduos sólidos. São Paulo: Cortez, 2010.

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Experiências com o reaproveitamento de lixo na confecção de novos materiais: uma pesquisa narrativa sobre a formação docente

**Pesquisador:** Valeska Virginia Soares Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69538323.6.0000.5152

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras e Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.125.742

#### **Apresentação do Projeto:**

Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2123635 e Projeto Detalhado (Novo\_projeto.pdf), postados 04/06/2023.

#### INTRODUÇÃO

"O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa com o percurso teórico-metodológico da Pesquisa narrativa. Tenho como objetivo principal compreender narrativamente as minhas experiências com o reaproveitamento de lixo para construção de espaços mais sustentáveis no processo de formação docente inicial e continuada. Especificamente proponho narrar e compreender minhas experiências com o reaproveitamento de lixo enquanto professora nos cursos de formação docente; analisar e compreender o reaproveitamento de lixo nos espaços educativos; compreender como o reaproveitamento de lixo pode promover locais mais sustentáveis. A investigação tem a experiência como investigação segundo Clandinin e Connelly (2011) e é uma pesquisa narrativa, por causa da experiência, com referência ao conceito de experiência de Dewey (1976). Ao considerar que a investigação narrativa é o processo de contar e

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.125.742

recontar experiências, será realizado um projeto de extensão com duração de cinco meses para um grupo em formação docente inicial e continuada e terá como um dos instrumentos de pesquisa a confecção de novos materiais, com uso de material reaproveitado. Nos textos de campo, a experiência vivida e narrada segue o espaço tridimensional (interação, continuidade e situação) e neste espaço, aparece as quatro direções da investigação: introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo. A análise dos textos de campo acontecerá pela composição de sentidos na proposta de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005). Na composição de sentidos, é impossível a interpretação de dados pois os significados não são fixos ou universais. Eles podem mudar dependendo do contexto, da cultura e da experiência pessoal dos indivíduos, assim, a análise dos textos de campo é muito subjetiva e pode variar entre pesquisadores.”.

#### METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo - “Pesquisa de abordagem qualitativa com o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa.

No contexto da minha pesquisa, optei por realizar um projeto de extensão tendo como público professores já formados e futuros professores. O projeto será cadastrado na Pró- reitoria de extensão e cultura - SIEX, plataforma a que tenho acesso, devido ser docente da Faculdade de Educação - FAGED”.

(B) Tamanho da amostra - 03 participantes, a pesquisadora e dois participantes um estudante de licenciatura e um professor da Educação Básica, considerado em formação continuada.

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes – No primeiro dia do projeto de extensão será apresentada a pesquisa e colhida assinatura no TCLE.

“A divulgação será por diferentes meios de comunicação com inscrição via formulário do Google e na inscrição será exigido dados pessoais, interesse na ação extensionista e comprovação de formação/ atuação e/ou vínculo em um curso de licenciatura. Para seleção, será estipulado um prazo de quinze dias de inscrição, com o limite de até 25 inscritos, sendo verificado os envios dos dados corretamente.”

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.125.742

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento – – Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Monica. "Na proposta será realizada encontros presenciais a cada quinze dias com intuito de compreender narrativamente a nossa relação com o reaproveitamento de lixo e ainda discutir sobre a importância da preservação do meio ambiente na conscientização do descarte e criar possibilidades de uma transformação para uso pedagógico. Ao mesmo tempo, será um espaço de reflexão para as atitudes conscientes de proteção ao meio ambiente e com isso a problemática dessa pesquisa que é o reaproveitamento de lixo, eu e os participantes, confeccionaremos materiais reaproveitados para uso pedagógico."

"Ainda sobre a ação extensionista, ela será realizada em um período de cinco meses: agosto a dezembro de 2023, com encontros presenciais aos sábados pela manhã, realizados de quinze em quinze dias. No primeiro encontro, será apresentado as informações da presente pesquisa, como também a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Os participantes dessa pesquisa serão apenas três: eu, enquanto mediadora das oficinas e pesquisadora-narrativa e dois participantes, um em formação inicial e outro em formação continuada. Na pesquisa que proponho, escolhi como meus instrumentos: conversa livre, uma caixa de cartas e registro de imagens: materiais que iriam para o lixo, produção do lixo transformado e materiais que foram confeccionados. A conversa inicial livre, será uma maneira de me aproximar dos inscitos e conhecer suas experiências e interesse com o reaproveitamento de lixo."

"Vejo no primeiro instrumento de pesquisa, a abertura de um espaço para as reflexões iniciais do tema e também exponho um pouco de mim, das minhas narrativas iniciais que me instigaram a aprofundar na temática e da minha prática docente. A caixa de cartas, consistirá na confecção de uma caixa, com uma abertura para serem inseridos em cada encontro suas cartas que serão direcionadas à pesquisadora. Por fim, na ação extensionista como os participantes terão confeccionado materiais reaproveitáveis, será feita a exposição, neste momento farei o registro de fotografias"

(E) Metodologia de Análise de Dados - "A análise prévia das narrativas podem envolver a identificação de temas, padrões, mudança no tempo e identificação das interações, ou seja, como as experiências se relacionam com as outras e a interpretação dos textos de campo não é a interpretação de resultados, mas, como as experiências vividas e contadas se relacionam com o

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





Continuação do Parecer: 6.125.742

tema desta pesquisa. De acordo com Clandinin e Connelly (2011) uma experiência vivida e narrada perpassa pelo espaço tridimensional que envolve interação, continuidade e situação e neste espaço, aparece “ as quatro direções de qualquer investigação: introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85). Assim, do campo para os textos de campo os autores destacam que a linha base da pesquisa narrativa é pensar sobre a experiência e quando os pesquisadores então em campo,(...) eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. (...) é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 120) Nos textos de campo é feita a composição de sentidos que envolve a análise dos diferentes significados que surgem das narrativas e segundo Ely, Vinz, Dowling e Anzul (2001) a análise de metáforas, símbolos, imagens e outras figuras de linguagem podem aparecer nas narrativas, como também a análise dos sentimentos, emoções e valores que são expressos nas narrativas contadas. Ao compor sentidos, a interpretação de dados não será possível pois os significados não são fixos ou universais. Eles podem mudar dependendo do contexto, da cultura e da experiência pessoal dos indivíduos, assim, a análise dos textos de campo é muito subjetiva e pode variar entre pesquisadores. Por fim, para uma análise dos textos de campo enquanto pesquisadora procurarei ser bem transparente sobre o meu processo de interpretação para reconhecer minhas perspectivas e garantir que a pesquisa seja conduzida de forma ética”.

(F) Desfecho Primário – “Tendo em vista que a pesquisa proposta baliza-se na teoria metodológica da Pesquisa Narrativa espero que o estudo das experiências vividas e contadas junto com os participantes possa me ajudar a entender a visão mais sustentável para aquilo que está indo para o lixo e pode ser reaproveitado como recurso pedagógico na escola. Compreender como os ambientes de formação de professores podem promover o uso consciente e crítico de ver o lixo para além do descarte imediato e assim, fomenta maiores pesquisas no mundo acadêmico que levem em consideração o docente e a sua relação com o reaproveitamento de lixo uma vez que, esta prática amplia as possibilidades de ensino aprendizagem. De acordo com Dewey (1949), ensino-aprendizagem tem carência de uma necessidade de conciliação pois não é uma coisa ou outra, mas, ambos se relacionam no processo educativo, um processo de interação.”

(G) Desfecho Secundário – “As narrativas produzidas em minha pesquisa serão utilizadas para a

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.125.742

construção da minha tese de doutorado, sendo os resultados apresentados em congressos da área da educação e linguística, bem como, publicados em periódicos por meio de artigos científicos, capítulos de livros ou até mesmo em uma obra completa. Os resultados poderão, ainda, se desdobrar em futuros projetos e ações que dialoguem com a comunidade acadêmica e externa."

**CRITÉRIOS DE INCLUSÃO** - "O critério de inclusão para escolha dos participantes desta pesquisa será feito pela inscrição na ação extensionista e o anexo de documento que comprove a atuação e para aqueles em formação, declaração de vínculo em um curso de licenciatura.

**CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO** - Serão excluídos da pesquisa qualquer participante que expresse, ao longo da investigação, o desejo da não continuação e assim, estão eles livres para deixar a participação sem nenhum prejuízo ou coação. Fica livre também ao final do estudo a opção do participante, a retirada de suas narrativas e textos de campo."

**CRONOGRAMA** – 01/08/2023 a 31/12/2023.

**ORÇAMENTO** – Financiamento próprio R\$ 1.300,00.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**OBJETIVO PRIMÁRIO** - Ao considerar que o estudo das experiências narradas pode servir como uma fonte rica de conhecimento que leve em consideração o repensar da minha prática docente, como também a prática dos participantes envolvidos, no sentido de reconhecer que somos parte do meio e o meio é parte de nós, almejo compreender narrativamente a experiência com o reaproveitamento de lixo na formação docente inicial e continuada.

**OBJETIVOS SECUNDÁRIOS** - Narrar e compreender minhas experiências com o reaproveitamento de lixo enquanto professora nos cursos de formação docente; Analisar e compreender o reaproveitamento de lixo nos espaços educativos; Compreender como o reaproveitamento de lixo pode promover locais mais sustentáveis.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS** - Os riscos da participação nesta pesquisa podem surgir por questões éticas, como a

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.125.742

privacidade, a proteção de suas informações e perda do anonimato e este risco será minimizado com a criação de pseudônimo e caso haja a captura de imagens além dos materiais confeccionados, será desfocado as imagens para evitar o reconhecimento dos participantes. Não haverá anonimato para a mediadora e pesquisadora-narrativa, pois em uma pesquisa narrativa é necessário a identificação dos participantes no processo de contar e recontar das histórias. Além do risco ético, podem surgir a incorporação de desconfortos físicos como cansaço, pela demora em confeccionar o material reaproveitado. Outro desconforto é de ordem mental e psicológica que poderá ocorrer em decorrência da retomada de algumas experiências como também as emoções que venham a surgir pela dificuldade ou frustração em confeccionar algum material. Caso haja algum dano decorrente da pesquisa, os participantes da pesquisa poderão solicitar indenização, por vias judiciais, em conformidade com o Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19.

**BENEFÍCIOS** - Os benefícios aos participantes dessa pesquisa serão de uma compreensão profunda das suas experiências que resultam em uma participação mais ativa, podendo se sentir mais envolvidos e engajados no processo, além de fazerem novas descobertas e insights que não teriam sido descobertos por meio de outras metodologias.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 6.086.942, de 29 de maio de 2023, e atendidas, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise feita pelo CEP/UFU.

**Pendência 1** - Não foi informado os critérios para definição dos participantes da pesquisa. A pesquisa ocorrerá a partir de um curso de extensão com 25 inscritos. O CEP/UFU solicita que seja informado no Projeto Detalhado e no Formulário Plataforma Brasil.

**RESPOSTA** - "Ao considerar o limite de 25 inscritos na ação extensionista, todos serão participantes indiretos, receberão informações sobre a pesquisa, como também sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, com a sua devida assinatura. Com os termos assinados e considerando que na pesquisa narrativa, os participantes compartilham experiências e das narrativas ocorre a investigação, não cabe muitos participantes diretos, sendo assim, a pesquisa contará com apenas dois participantes diretos que estarão envolvidos no processo de pesquisa,

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





Continuação do Parecer: 6.125.742

além de mim, como pesquisadora participante. Para a escolha/ definição dos dois participantes diretos, terei como base alguns critérios relacionados aos objetivos da pesquisa e assim, adotei como parâmetros: estar em formação inicial, e/ou continuada, ter experiências relevantes para a minha investigação, apresentar uma perspectiva variada do assunto para que eu obtenha uma compreensão abrangente do fenômeno a ser estudado”.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos estão adequados às orientações do CEP/UFU.

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 6.086.942, de 29 de maio de 2023, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega dos Relatórios Parciais ao CEP/UFU: ABRIL/2024, ABRIL/2025.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: ABRIL/2026.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





Continuação do Parecer: 6.125.742

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

#### ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.125.742

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem            | Autor                       | Situação |
|---|---|---------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2123635.pdf | 04/06/2023 16:57:56 |                             | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Novo_projeto.pdf                              | 04/06/2023 16:56:29 | MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA | Aceito   |
| Outros  | Resposta_Pendencia.pdf                        | 04/06/2023 16:55:17 | MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA | Aceito   |
| Outros  | Coleta_Dados.pdf                              | 11/05/2023 09:07:43 | MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA | Aceito   |
| Outros  | Lattes.docx                                   | 11/05/2023 09:06:57 | MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf                      | 11/05/2023 09:06:13 | MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA | Aceito   |
| Outros  | Extensao_tese.pdf                             | 08/05/2023 09:47:39 | MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_tese.pdf                              | 08/05/2023 09:45:52 | MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                      | 04/05/2023 12:13:20 | MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Folha_rosto.pdf                               | 04/05/2023 11:59:25 | MARA RÚBIA PINTO DE ALMEIDA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.125.742

UBERLÂNDIA, 18 de Junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



## ANEXO B – REGISTRO DO PROJETO NO SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA**



### 1. Modalidade da Ação

Projeto - Atividade processual contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com planejamento, objetivo predefinido, prazo determinado e avaliação de resultados. Pode ser desenvolvido isoladamente ou estar vinculado a um programa institucional, acadêmico e/ou de natureza governamental.

### 2. Apresentação do Proponente

**Unidade** Faculdade de Educação

**Sub-Unidade** Faculdade de Educação

### 3. Identificação da Proposta

**Registro no SIEX** 29250

**Ano Base** 2023

**Campus** Campus Santa Mônica

**Título**

ERA UMA VEZ UM LIXO: oficinas com material reaproveitável

**Programa Vinculado 1** Não Vinculado

**Programa Vinculado 2** Não Vinculado

**Área do Conhecimento** Linguística, Letras e Artes

**Área Temática Principal** Educação

**Área Temática Secundária** Meio Ambiente

**Linha de Extensão** Formação Docente

**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**

Objetivo 3. Saúde e bem-estar

Objetivo 4. Educação de qualidade

Objetivo 11. Cidades e comunidades sustentáveis

**Atividade Curricular de Extensão** Não

**Código da Atividade Curricular de Extensão** -

**Resumo / Objeto da proposta**

Esta proposta visa criar um espaço para discussão temática sobre o lixo, o seu reaproveitamento, a nossa contribuição para amenizar os impactos ambientais com a confecção de materiais utilizando coisas que iriam para o lixo. Especificamente proponho incentivar e também participar da produção de materiais de uso pedagógico como forma de atitudes conscientes no que refere a nossa responsabilidade social e assim, desenvolver habilidades de reaproveitamento de lixo a ser usado na educação como um espaço sustentável. Metodologicamente é uma proposta com parte síncrona e assíncrona. Na parte síncrona os encontros serão presenças, aos sábados a cada 15 dias, com problematização do tema e troca de saberes entre professores/as e professores/as em formação. Na parte assíncrona serão confeccionados diferentes materiais, utilizando coisas que iriam para o lixo e poderá servir como uso pedagógico. Após a confecção, os materiais serão expostos entre o grupo, aumentando a interação entre professores que atuam na educação básica que já possuem experiências da realidade escolar e professores em formação que considerem que a atividade extracurricular venha contribuir com a sua prática docente.

Esta proposta visa criar um espaço para discussão temática sobre o lixo, o seu reaproveitamento, a nossa contribuição para amenizar os impactos ambientais com a confecção de materiais utilizando coisas que iriam para o lixo. Especificamente proponho incentivar e também participar da produção de materiais de uso pedagógico como forma de atitudes conscientes no que refere a nossa responsabilidade social e assim, desenvolver habilidades de reaproveitamento de lixo a ser usado na educação como um espaço sustentável. Metodologicamente é uma proposta com parte síncrona e assíncrona. Na parte síncrona os encontros serão presenças, aos sábados a cada 15 dias, com problematização do tema e troca de saberes entre professores/as e professores/as em formação. Na parte assíncrona serão confeccionados diferentes materiais, utilizando coisas que iriam para o lixo e poderá servir como uso pedagógico. Após a confecção, os materiais serão expostos entre o grupo, aumentando a interação entre professores que atuam na educação básica que já possuem experiências da realidade escolar e professores em formação que considerem que a atividade extracurricular venha contribuir com a sua prática docente.

**Palavras-Chave** Sustentabilidade ; Material reaproveitado ; Formação docente

**Realização:**

**Início:** 01/08/2023

**Término:** 31/12/2023

**Carga Horária Realização:** 240

**Status da Ação** Deferida pela PROEXC

#### 4. Detalhamento da Proposta

##### **Justificativa**

Nos últimos anos o aumento significativo do descarte de lixo, a maneira como a sociedade lida com a separação dos diferentes resíduos e o consumo excessivo de embalagens descartáveis que podem levar centenas de anos para se decompor, resultaram em um impacto ambiental, causando danos a todas formas de vida do nosso planeta. De acordo com Figueiredo (1995), o acréscimo dos resíduos ocorre tanto pelo aumento populacional como pelos padrões de propaganda que intensificam o aumento para o consumo, não levando em conta, a qualidade de vida.

Se pensarmos de forma ampla, vivemos atualmente em uma sociedade produtora do lixo e uma forma de lidar ou amenizar tais questões é necessário o aprofundamento de questões que abordam espaços mais sustentáveis e os espaços mais sustentáveis incluem a redução do consumo para o essencial e a reutilização de materiais que iriam para o lixo. Neste processo, a sociedade precisa recordar que tudo vem da terra e o Planeta Terra pede socorro, porque nossas atividades diárias contribuem para o seu pedido de ajuda. Não separar corretamente o que descartamos no lixo já é uma gravidade, então se começarmos a reduzir o desperdício e reutilizar o que for possível antes de jogar fora, já será uma contribuição significativa.

Segundo Capra (2016) a sociedade de forma geral necessita de uma compreensão emergente do conjunto de todos os níveis dos sistemas vivos e pela compreensão mesmo inicial, inicie uma mudança no pensamento e nos valores que envolve a dimensão política, cultural e também científica.

Falar em educação ambiental não é algo distante do cotidiano da sociedade, pois ela faz parte da vida e a vida em qualquer formato, faz parte de nós. Assim, criar espaços mais sustentáveis pode nos levar a uma conscientização da nossa responsabilidade individual e coletiva. De acordo com Capra (2006) a sustentabilidade e a relação entre sociedade e ambiente é uma discussão pedagógica para todas as áreas de conhecimento e para a formação docente, torna-se mais emergente pois no processo de escolarização que ocorre a construção diária de sujeitos críticos e responsáveis.

Sabemos que na vida cotidiana da sociedade são descartados todos os dias, diversos materiais que levam tempo diferentes para desaparecer do planeta. Todos os dias também no ambiente escolar, diversos materiais são descartados. Assim, reaproveitar o lixo é uma forma importante de reduzir o impacto ambiental e econômico do desperdício.

Uma maneira para lidar com o acúmulo de resíduos sólidos descartados diariamente é o reaproveitamento e no contexto da formação docente inicial e continuada, o material que seria descartado, pode ser reutilizado e transformado em algum outro material de uso pedagógico, assim, na prática, instiga nos um caminho para a contribuição com o planeta e criação de um espaço mais sustentável, além do despertar da criatividade.

Silva (2016) o espaço escolar é o cenário propício para abordar a temática e quando se fala em lixo, a educação ambiental é um tema contemporâneo que carece de discussão, assim, considera que pelo



reaproveitamento do lixo os envolvidos passam a conscientizar-se dos hábitos de consumo, podem diminuir a quantidade de lixo produzida, aquilo que seria descarte, pode ser reaproveitado e com isso, ameniza os efeitos ambientais.

#### **Objetivo Geral**

Oportunizar a sensibilização dos participantes sobre a questão ambiental propondo a confecção de material de uso pedagógico com coisas que seriam descartadas.

#### **Objetivos Específicos**

- Incentivar à produção de materiais de uso pedagógico como forma de atitudes conscientes no que refere a nossa responsabilidade social;
- Contribuir para a reflexão de possibilidades em reaproveitar o lixo;
- Desenvolver habilidades de reaproveitamento de lixo para uso na escola como um espaço sustentável.

#### **Metodologia**

As atividades serão realizadas de agosto a dezembro de 2023 de forma síncrona com encontros presenciais e assíncrona na elaboração de materiais confeccionados a partir das reflexões dos encontros síncronos.

A parte síncrona ocorrerá a cada 15 dias, aos sábados das 8h às 11h e será um espaço de reflexão e discussão referente a questão ambiental, o descarte do lixo, o tempo que leva os produtos para se decompor, a nossa responsabilidade (pessoal, acadêmica e profissional) e possibilidades de transformação daquilo que seria jogado fora e poderá ser algo de uso pedagógico. Neste espaço compartilharemos textos, vídeos, músicas e outros recursos que nos leve a repensar a nossa responsabilidade no espaço escolar no que envolve a educação ambiental como problema contemporâneo.

A parte assíncrona será o momento que cada participante incluindo a coordenadora confeccionará algum material para ser apresentado nos encontros presenciais. A confecção partirá da discussão teórica onde em cada encontro será centrado um material (ex. papel, caixa, garrafa, tampinhas de garrafa, etc.)

Assim, a parte síncrona e a assíncrona ocorrerão durante a realização do projeto e o compartilhamento de algo produzido com aquilo que era um descarte nos oportunizará novas possibilidades como benefícios pedagógicos. Durante a confecção de materiais outra proposta, será registrar por escrito uma narrativa do processo, apresentando os motivos pela escolha do produto, o contar de como foi a confecção, as dificuldades e possibilidades, quais materiais foram usados além do que era lixo, como o material poderá ser utilizado na escola, dentre outros.

Especificamente no primeiro encontro, ocorrerá a roda de conversa inicial e a sondagem para entender o interesse e conhecimento do tema. Será o momento de discussões sobre o reaproveitar e de forma conjunta todos (incluindo a coordenação) confeccionarão algo criativo e/ou pedagógico com rolos de papel higiênico e assim, para compor a arte, serão disponibilizados papéis variados, cola, tesoura dentre outros.

Considerando que de agosto a novembro serão confeccionados oito materiais diferentes, nos encontros de dezembro será realizada uma exposição de todos os produtos confeccionados, o relato de toda experiência como também, os anseios, propostas e/ou dificuldades para realizar atividades no ambiente escolar.

#### **Classificação**

Sem Classificação

#### **Metas / Ações**

Como metas almejo:

- Ampliar a discussão sobre as possibilidades de construção de uma consciência cidadã a partir de novas práticas educativas e ambientais,
- Oportunizar a prática do reaproveitamento.
- Envolver a formação docente inicial e continuada na pesquisa e colaboração coletiva.

#### **Avaliação do Projeto**

Avaliação será realizada de forma contínua, com registros de cada encontro e ao final, elaboração de um relatório descritivo.

**Público Atingido**

|               |    |                 |     |              |     |
|---------------|----|-----------------|-----|--------------|-----|
| <b>Direto</b> | 50 | <b>Indireto</b> | 100 | <b>Total</b> | 150 |
|---------------|----|-----------------|-----|--------------|-----|

**Público Almejado**

Considerando que a questão ambiental é um problema contemporâneo, emergente de discussões e ações, o ambiente escolar como espaço de construção de conhecimento pode ser o local para desenvolver ações sustentáveis para uma consciência ambiental que promova propostas para um currículo integrado.

Ter como público professores/as formados de diferentes áreas, em uma formação continuada, será a oportunidade de todos conhecerem as práticas realizadas nas diferentes escolas e também contribuir para propostas interdisciplinares. Como nos cursos de licenciaturas da UFU há uma carga horária obrigatória e as atividades optativas nem sempre conseguem dar conta das necessidades de futuros professores e professoras, será um local de aproximação da realidade escolar e a projeção de ações futuras

**Local de Realização** Universidade Federal de Uberlândia - Cmpus Santa Mônica

**CEP** 38408-100

**Parceiros Internos**

Não Possui

**Parceiros Externos**

Não Possui

**Cronograma de Execução**

| ATIVIDADE | INÍCIO | TÉRMINO |
|-----------|--------|---------|
|-----------|--------|---------|

|                                  |            |            |
|----------------------------------|------------|------------|
| Elaboração e Cadastro do projeto | 01/06/2023 | 20/07/2023 |
|----------------------------------|------------|------------|

|                        |            |            |
|------------------------|------------|------------|
| Divulgação e Inscrição | 01/07/2023 | 31/07/2023 |
|------------------------|------------|------------|

|                       |            |            |
|-----------------------|------------|------------|
| Atividades do Projeto | 01/08/2023 | 31/12/2023 |
|-----------------------|------------|------------|

|  |            |            |
|--|------------|------------|
| Encerramento; Exposição dos materiais; confraternização. | 01/12/2023 | 16/12/2023 |
|--|------------|------------|

|   |            |            |
|---|------------|------------|
| Envio do relatório final; Emissão de certificado. | 01/01/2024 | 31/01/2024 |
|---|------------|------------|

**Referências**

CAPRA, Fritjof. A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

DA SILVA, L.; DOS ANJOS, M. B. Possibilidades de construção de uma consciência cidadã a partir de novas práticas educativas e ambientais. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 177–192, 2016. DOI: 10.14295/remea.v33i2.5655. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5655>. Acesso em: 19 mar. 2023.

FIGUEIREDO, P. J. M. A sociedade do lixo: os resíduos, a questão energética e a crise ambiental. 2ª edição. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

**5. Equipe de Trabalho**



**5.1. Coordenador(a) Responsável****Nome**

MARA RUBIA PINTO DE ALMEIDA

**E-mail institucional** maralmeida@ufu.br**Endereço** Faculdade de Educação**Telefone** (34) 3291-4595**Unidade** Faculdade de Educação**Sub-Unidade** Faculdade de Educação**Categoria** Magistério Superior, 1 e 2 graus**Total de horas de atuação na atividade** 240**Atribuições**

Coordenar todas as etapas do projeto.

**Regime de Trabalho** Dedicação Exclusiva**Titulação Acadêmica** Ensino Superior**Área de Atuação** PROFESSOR 3 GRAU**5.2. Demais Participantes da Equipe de Trabalho**

Sem participantes.

**6. Orçamento Previsto****Fonte de Recursos** Sem Financiamento - Atividade desenvolvida sem qualquer recurso financeiro.**6.1. Rubricas de Gastos**

Sem Rúbricas de Gastos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) Coordenador(a) Responsável pelo Projeto*\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) Diretor(a) da Unidade*