



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gabriela de Moraes Damé

Leitura de paisagem: Narrativa (auto)biográfica da educação em casa,
um almanaque da pandemia CoViD-19

Florianópolis

2024

Gabriela de Moraes Damé

Leitura de paisagem: Narrativa (auto)biográfica da educação em casa,
um almanaque da pandemia CoViD-19

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto
Abrahão

Florianópolis

2024

Damé, Gabriela de Moraes

Leitura de paisagem : Narrativa (auto)biográfica da educação em casa, um almanaque da pandemia CoViD-19 / Gabriela de Moraes Damé ; orientador, Jaison José Bassani, coorientador, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, 2024.
233 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. (auto)biografia. 3. Pandemia Covid-19. 4. auto, hetero e ecoformação. 5. Educação. I. Bassani, Jaison José. II. Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Gabriela de Moraes Damé

Leitura de paisagem: Narrativa (auto)biográfica da educação em casa,
um almanaque da pandemia CoViD-19

O presente trabalho, em nível de doutorado, foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof. Victor Julierme Santos da Conceição, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Maria Amália de Almeida Cunha, Dra.
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Rita Tatiana Cardoso Erbs, Dra.
Universidade Federal de Catalão

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de doutora em educação.

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Jaison José Bassani, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2024.

Este trabalho é dedicado aos meus filhos, pais, avós e a todos os que nos precederam. Aos que viram, e aos que verão.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento inicia diretamente àquelas e àqueles que me acompanham no caminho, ora conduzindo, ora conduzidos, nesse bailar cósmico que é a vida. Aos meus avós, pais e irmã, minha família que não mede esforços para seguir me acompanhando, com o ritmo para não me deixar perder o passo, e mesmo nos tropeços, estão ali para me amparar. À minha mãe, por estar presente, mesmo que por vezes distante, e se fazer presente nos momentos chave de minha formação, antes e após me tornar mãe, foi ela a incansável incentivadora, em palavras e atitudes que me ajudaram a chegar até aqui. Às minhas filhas, filho e marido, que me puxam a ser cada dia melhor. Ao meu pai, por sua generosidade em nos acolher na Casa Redonda, sem nunca medir esforços com carinho e prontidão para atender nossas demandas. À Angélica de Souza Marques, que juntamente ao meu pai, é parte desse coletivo que se reestruturou diante da pandemia, ela que participou de grande parte dos momentos formativos apresentados aqui, além de compartilharmos a posição de mulheres na pós-graduação com anseios e desafios muito similares, meu agradecimento especialmente por sua generosidade com os cliques que capturaram muitas das fotografias que compõe a narrativa, nessa tese apresentada. Às professoras e professores que atravessaram minha trajetória, trazendo conhecimento e desconforto, os quais provocaram movimento em mim, dando um passo de cada vez em direção para onde estou e que me mostraram indicações de onde ir, ao orientador e especialmente à professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, presença marcante nessa etapa de formação, com dedicação e confiança me apresentou e conduziu pela pesquisa (auto)biográfica, sua generosidade foi essencial para que avançasse no meu processo de (auto, hetero e eco) formação. Esse trabalho vincula-se às pesquisas: Educação, narrativa e saúde: direito à vida e à educação em tempos de refigurações, ref. MCTI/CNPq, processo nº 420371/2022-2, Chamada nº 40/2022 - Linha 3B - Projetos em Rede - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social (Pró-humanidades CNPq-Brasil) e Educação, narrativa e saúde em perspectiva internacional: aprendizagens biográficas e acervos experienciais vinculados a contextos educacionais e multiprofissionais em saúde, processo nº 442502/2023-0, Chamada Pública MCTI/CNPq nº 14/2023 - Apoio a Projetos Internacionais de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação.

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro.
Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.

(Cecília Meireles, Cântico XIII)

RESUMO

Nesta pesquisa, tomo como objeto de estudo e reflexão os processos de formação vividos, como mãe de três crianças e doutoranda, durante a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2, causador da CoViD-19. Assim, o objetivo nesta tese é o de analisar e compreender experiências de formação em casa, num contexto pandêmico, que podem evidenciar os limites dos processos formativos e anunciar as suas possibilidades em termos de ambiente familiar, mas também de aspectos da educação formal. Utilizo a abordagem da Pesquisa-formação e da compreensão cênica, como dispositivo de escrita de si, utilizando-me de fontes diversas como forma de melhor compreender o tempo presente, mas também ampliar nosso campo de possibilidades, evidenciando a necessidade da reinvenção de si e dos coletivos, de forma intergeracional, bem como propor uma (auto, hetero e eco)formação como uma possibilidade pedagógica para o tempo e o espaço da educação em casa, na sua versão remota, em tempos de pandemia. Nesse contexto, o cenário da educação formal transformou-se, migrando do ambiente institucional, sendo introjetado no ambiente doméstico, mediado também pela família, havendo um entrecruzamento dos tipos de educação, a saber: formal, informal e não-formal. Novos desafios se impuseram às redes educacionais brasileiras em todos os níveis de formação. Para citar alguns, desta mudança abrupta, o tempo recorde para alterar e transpor o sistema de ensino, da necessidade de passar de presencial para remoto, mediado por dispositivos móveis que tornavam a falta de equipamentos para maioria das famílias e alunos uma impossibilidade de comunicação e formação, o que aprofundou as desigualdades sociais, escolares e de ritmos de aprendizagem, como também dificultou a adequação dos conteúdos por professores que tinham dificuldades para colocar-se em movimento no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. O exercício nessa tese é de como é possível compreender uma época, se aprofundar em aspectos da educação, por meio da pesquisa-formação da escrita de si/nós que desencadeia processos de reinvenção de si e dos coletivos. Como resultado, o almanaque apresentado narra, verbal e imagicamente, a trajetória acadêmica e pessoal do grupo familiar aqui pesquisado, esse que se fecha em torno da casa e da família, e pode refletir sobre a formação experienciada nesse período da educação remota, nos diferentes níveis de escolaridade. Resultou em reflexões sobre os limites e possibilidades e de outras formas de habitar o mundo, o entrecruzamento das formações em quatro dimensões analíticas: ampliação da formação doutoral, educação formal básica, educação informal, outras formações ou educação não formal e utopias na educação.

Palavras-chave: Educação Remota. Pandemia Covid-19. Pesquisa narrativa (auto)biográfica. Ecoformação. Leitura de Paisagem.

ABSTRACT

In this research, I take as the object of study and reflection the formation processes experienced, as a mother of three children and a doctoral student, during the COVID-19 pandemic caused by the SARS-CoV-2 coronavirus. Therefore, the objective of this thesis is to analyze and understand training experiences at home, in a pandemic context, which can highlight the limits of training processes and announce their possibilities in terms of the family environment, but also aspects of formal education. I use the Research-Formation approach and scenic understanding as a device for self-writing, using various sources to better understand the present time, but also to broaden our field of possibilities, highlighting the need for reinvention of oneself and collectives, in an intergenerational way, as well as proposing a (self, hetero and eco)formation as a pedagogical possibility for the time and space of education at home, in its remote version, in times of pandemic. In this context, the scenario of formal education has been transformed, migrating from the institutional environment to the domestic environment, also mediated by the family, with an interweaving of the types of education, namely: formal, informal, and non-formal. New challenges have been imposed on Brazilian educational networks at all levels of formation. To mention some of the abrupt changes, there was the record time for changing and transposing the education system, from the need to move from in-person to remote, mediated by mobile devices that made the lack of equipment for most families and students an impossibility of communication and formation, which deepened social, school, and learning pace inequalities, as well as making it difficult for teachers to adapt content, as they struggled to put themselves in motion in the use of Digital Information and Communication Technologies. The exercise in this thesis is how it is possible to understand an epoch, to delve into aspects of education, through the research-formation of self/nous writing that triggers processes of reinvention of oneself and collectives. As a result, the presented almanac narrates, verbally and visually, the academic and personal trajectory of the family group researched here, which is closed around the house and family, and can reflect on the formation experienced in this period of remote education, at different levels of schooling. It resulted in reflections on the limits and possibilities and other ways of inhabiting the world, the interweaving of formations into four categories: expansion of doctoral formation, basic formal education, informal education, other formations or non-formal education, and utopias in education.

Keywords: Remote Education. Covid-19 Pandemic. (Auto)Biographical Narrative Research. Ecoformation. Landscape Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico de investimento em educação	19
Figura 2 - Número de casos diários confirmados de COVID-19 - de março de 2020 a maio de 2022, no Brasil	24
Figura 3 - Gráfico de excesso de mortes	25
Figura 4 - Perspectiva sindêmica	26
Figura 5 - Produtividade acadêmica brasileira durante a pandemia	30
Figura 6 - Impacto da pandemia no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos na Pós-Graduação	31
Figura 07 - Interface do disco virtual com a organização dos conteúdos estudados durante a formação doutoral	58
Figura 08 - Conteúdos do semestre 2020/2	59
Figura 09 - Área de trabalho do software de escrita eletrônica Scrivener	60
Figura 10 - Modelo de compreensão cênica	61
Figura 11 - Análise de discurso na história oral	63
Figura 12 - Uma vista da Casa Redonda, face leste	67
Figura 13 - Ampliação do círculo doméstico, chegada no Rio Grande do Sul, bisavós, avós, pais e crianças, no entorno da Casa Redonda, inverno de 2020	68
Figura 14 - Distância percorrida entre Florianópolis, SC e Encruzilhada do Sul, RS	69
Figura 15 - Crianças no banco de trás do carro, durante o deslocamento na viagem para o RS	70
Figura 16 - Ligação de vídeo com a família no RS, parabéns virtual no aniversário de 7 anos do Noé com as bisas Bárbara e Nely, os tios John, Livia e Vera e a avó Themis	71
Figura 17 - atividade de capoeira na garagem de casa	72
Figura 18 - Refeição em família	73
Figura 19 - Crianças em torno da mesa da sala de jantar na casa da avó paterna Glaci	74
Figura 20 - Novo caminho	75
Figura 21 - Arquivo pdf com a primeira aula de ciências do primeiro ano	77
Figura 22- Situação de transposição didática dos conteúdos escolares, uso de quadro branco, lápis, cadernos, mesa e banco	78
Figura 23 - Leitura compartilhada	79
Figura 24 - Leitura mediada	81
Figura 25 - Atividades de ensino remoto com mediação das instituições escolares	82
Figura 26 - Espaços e tempos formativos compartilhados, inter e intrageracional	83
Figura 27 - Encontro Virtual da educação infantil	84
Figura 28 - Desenho do Graxa, feito pela autora	85
Figura 29 - Crianças e dispositivos móveis para entretenimento e	

aprendizagem formal e informal	86
Figura 30 - Quadro branco utilizado nas atividades com e pelas crianças	87
Figura 31 - Atividades de mediação e transposição didática educação formal para alfabetização	87
Figura 32 - Cotidiano de espaços compartilhados, entre o virtual e o real: doméstico e acadêmico	93
Figura 32 - Cozinha da Casa Redonda	97
Figura 33 - Construção da estufa para produção de hortaliças no inverno	98
Figura 34 - Crianças na horta colhendo batatas doces	99
Figura 35 - Galinheiro móvel construído por meu pai com nosso auxílio e ninho de galinha achado ao acaso em uma palhada de arroz.	101
Figura 36 - Caminhada exploratória no campo	102
Figura 37 - Encontro com a ossada de animal que morreu no campo	102
Figura 38 - Construção da Casa 8, em hiperadobe	104
Figura 39 - Crianças brincando no monte de areia, matéria-prima da construção da casa extraída do leito do Rio Camaquã	106
Figura 40 - Sítio da construção da casa, e garagem em alvenaria	107
Figura 41 - Coberta de mesa em cerâmica, idealizada por Angélica com acabamento em esmalte de cinzas	108
Figura 42- Estudo da geografia da área, uma das camadas (etapas) da proposição de planejamento	110
Figura 43 - Aula inaugural do I Curso de Formação de Educadores, Professores em Educação Ambiental e Educação do Campo	111
Foto 44 - Capa do livro “A arte de Guardar o Sol”, de Walter Steenbock (2021)	112
Figura 45 - Construção do fogão eficiente	114
Figura 46 - Ocorrência do Bioma Pampa no estado do Rio Grande do Sul	115
Figura 47 - Área do curso online “Criança em paz: a meditação do coração”	116
Figura 48 - Desenho digital do Noé	117
Figura 49 - Crianças inventando com aquarelas	118
Figura 50 - Crianças e adultos modelando bombas de sementes	118
Figura 51- Ambiente de brinquedos, as sempre presentes peças de montar, tipo Lego	119
Figura 52 - Noé e Tiê assistindo vídeo em dispositivo móvel, dentro de geladeira desativada e reutilizada como armário de roupas na Casa Redonda	120
Figura 53 - Passeio no campo, mediação da Angélica e as meninas	122
Figura 54 - Alfabetização ecológica	123
Figura 55- Torno cerâmico	124
Figura 56 - Balanço e a paisagem	126
Figura 57 - Infográfico desenvolvido pela autora para distribuição para os familiares	127
Figuras 58 - Arrumação da cama, crianças dobrando o lençol	128

Figura 59 - Curando o borreguinho	129
Figura 60 - Andar a cavalo	130
Figura 61- Brincar a paisagem	131
Figura 62- Trabalhar a paisagem	132
Figura 63 - Lazer na paisagem	133
Figura 64 - Descanso na paisagem	134
Figura 65 - Invenção na paisagem	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CoViD	<i>Corona Virus Disease</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
ONU	Organização das Nações Unidas
PiS	<i>Parent in Science</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

ABERTURA	15
ESTUDO DA LITERATURA - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
E.1 EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRABALHO, SAÚDE, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO EM CASA	23
E.1.1 Em tempos de pandemia: escolas, famílias e a educação em casa	26
E.1.2 Em tempos de pandemia: pós-graduação e maternidade.	29
E.2 SOBRE O LER E O ESCREVER: UMA ABORDAGEM RELACIONAL DOS PROCESSOS FORMATIVOS	33
E.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LEITURA DO MUNDO, ESCRITA DE SI E FORMAÇÃO	39
E.3.1 Alfabetização ecológica e eco-formação: uma relação necessária com o mundo	42
E.4 NARRATIVA E ESTÉTICA	47
E.4.1 Narrativa imagética: estética da forma e do fluxo	50
INVESTIGAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A METODOLOGIA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	54
I.1 NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E COMPREENSÃO CÊNICA	54
I.1.1 Documentos de referência e processo de escrita	58
I.1.2 Compreensão cênica na pesquisa (auto)biográfica	60
I.2 ALMANAQUE	64
OLHAR SOBRE A PAISAGEM: narrativa (auto)biográfica do espaço da educação em casa, em tempo de pandemia	66
O.1 AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM E DA (AUTO, HETERO E ECO) FORMAÇÃO	67
O.2 EDUCAÇÃO FORMAL: registros das relações entre a formação na educação básica e doutoral	75
O.2.1 Básica	76
O.2.2 Pós-graduação	89
O.3 INFORMAL	95
O.4 OUTRAS FORMAÇÕES	109
O.5 UTOPIAS NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA DE PAISAGEM	124
ÚLTIMAS PALAVRAS	136
REFERÊNCIAS	139
ANEXO 1	149

ABERTURA

Nasci em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS), quando minha mãe saía de onde estudava, Pelotas (município do extremo sul do RS) e buscava a casa de seus pais, nas ocasiões de nascimento e puerpério com as filhas. Minha irmã chegou três anos antes, em situação diversa, no primeiro ano da faculdade de minha mãe, enquanto meu pai finalizava o segundo grau. Cheguei em um momento em que meus pais já viviam como casal. Em 1984, ambos cursavam o ensino superior na Universidade Federal de Pelotas: ela, o curso de Agronomia e ele, de Artes Visuais, habilitação em Escultura. Nessa época contavam com o apoio diário da minha avó paterna para que se dedicassem às atividades acadêmicas. Assim como, contávamos com apoio e cuidados, nos períodos de férias, em que passávamos nas casas de nossos avós, ora na cidade, nos avós maternos - na capital Porto Alegre, ora no campo, na área rural, interior de Encruzilhada do Sul, junto aos avós paternos. Me criei filha de artista/professor universitário e minha mãe com a mesma formação de seu pai não exerceu a profissão em agronomia, fez concurso no Banco do Estado e seguiu carreira até a aposentadoria.

Minha escolaridade passou pelo primeiro grau no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil; no Ensino médio em escola privada, preparatória para o vestibular e o recente ENEM, fui aprovada na seleção, do então, CEFET-RS (Centro Federal de Educação Tecnológica do RS) para Desenho Industrial, e com a aprovação no vestibular na Universidade Federal de Pelotas, ingressei no curso de Artes Visuais Habilitação em Design Gráfico. Tendo participado de diversos projetos e programas de extensão universitária, o último estágio me levou a aproximação da área editorial, desenvolvendo no TCC um ambiente de aprendizagem digital sobre educação patrimonial no âmbito da formação de professores da rede municipal para o ensino da história do município, segui o projeto profissional nesse caminhar do design editorial. Com a formatura, em 2008, busquei as seleções de programas de pós-graduação (PPG) em Educação e em Comunicação, na UFRGS, de Porto Alegre. Não tendo sucesso, fui para Santa Catarina, pois tinha sido selecionada para uma vaga de trabalho no interior do estado, na cidade de Imbituba.

Uma vez por semana viajava para Florianópolis para assistir aula como aluna especial no PPG em Design e Expressão Gráfica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Como a viabilidade de ingressar na pós-graduação estava se fortalecendo e tendo condições, fiz a mudança para a Capital, momento esse em que conheci meu companheiro, professor

universitário da área da Educação Física. Casada, tendo em paralelo à vida acadêmica a vida pessoal abrimos espaço para a vinda dos filhos, Noé nascido em 2013, Yta Mar de 2014, ambos chegaram durante o mestrado e a Tiê que chegou em período posterior, em 2016. A imersão no mundo da maternidade fez emergir o interesse pela educação infantil, me aproximando dos estudos da educação e na continuidade dos estudos na pós-graduação, vinculado ao interesse de pesquisa no design editorial, iniciei o processo de seleção para o doutorado em educação, com projeto sobre o livro didático de educação física, novidade no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2018-2022), da época. Em meio a esta trajetória fomos atravessados pela pandemia e a mudança de contexto gerou processos de reinvenção coletiva e de si, processo que esta tese acompanha, o de (auto, hetero e eco) formação, com o recorte do período da educação remota.

Por isso, nesta pesquisa (auto)biográfica, tomo como objeto de estudo e reflexão narrativas verbais e imagéticas (principalmente, fotográficas) produzidas e formatadas em estrutura de Almanaque¹ sobre os processos de formação vividos, como mãe de três crianças (nascidas entre 2013 e 2016), pesquisadora e estudante de doutorado em educação, durante a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2, causador da Doença do Coronavírus (*Corona Virus Disease: CoViD-19*). Nesse contexto, o cenário da educação formal transformou-se, migrando do ambiente institucional, sendo introjetado no ambiente doméstico, mediado também pela família, havendo uma intersecção e atravessamento dos tipos de educação, a saber: formal, informal e não-formal. (Santaella, 2010).

Assim, o objetivo nesta tese é o de analisar e compreender experiências de formação em casa, num contexto pandêmico, que podem evidenciar os limites dos processos formativos e anunciar as suas possibilidades em termos de ambiente familiar, mas também de aspectos da educação formal. Esta tese toma como objeto este exercício de “narrar de si como um outro” (Ricoeur, 1991), um movimento de olhar para fora ao mesmo tempo, em que a situação exige o olhar para dentro e exige mesmo a superação do dentro e do fora no desejo de compreender a vida na totalidade. Ou seja, de escrita de si como um exercício de formação e “memória de vida compartilhada”. (Abrahão, 2004, p. 216-219).

¹ O Almanaque, objeto-saber, “onde o saber está incorporado” (Charlot, 2000, p.75), é o formato adotado, que organiza a narrativa (auto)biográfica verbal e imagética produzida relativa ao tempo cronológico de março de 2020 a março de 2022, no tempo fenomenológico da educação remota em tempo de pandemia. Ele é apresentado na seção I.2 desta tese e compõe o Anexo 1. Conto também com a inspiração no livro “Almanaque de um condado arenoso e alguns ensaios sobre outros lugares”, de Aldo Leopold (2019), que colaborou no encantamento sobre a alfabetização ecológica. O livro organiza, em seu sumário, capítulos que situam os meses daquele ano narrado entre textos que descrevem, analisam e conduzem o leitor a um entendimento do vivido pelo autor e sua família, e da prática de conservação do próprio sítio em “um condado arenoso”.

Este exercício de narrativa (auto)biográfica ganha novos contornos quando articulamos as experiências vividas não apenas no contexto sociológico da vida doméstica e das relações interpessoais, mas também inscrita num contexto antropológico mais amplo, de uma época marcada por um conjunto de crises, em que a educação, meu campo de estudo, encontra-se diminuída pela conjuntura política e ideológica. O contexto político e cultural brasileiro que antecede a pandemia de 2020 foi marcado pela efervescência e mudança radical de paradigma político com consequências desastrosas para o campo democrático, cultural e educacional brasileiro.

Ao abordarmos a conjuntura atual, a palavra que vem à tona na tentativa de sua caracterização é crise. Daí a consideração de que estamos vivendo uma crise de grandes proporções que se manifesta como crise política, econômica, social e sanitária. Numa palavra, trata-se de uma crise geral, que diz respeito à forma social atual como um todo, ou seja, trata-se de uma crise da sociedade capitalista. (Saviani, 2020, p. 2)

No início de 2018, o maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontava que o Brasil continuava estagnado desde 2009 com uma baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, comparada aos demais 78 países que participavam da avaliação. 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos, não possuíam nível básico de Matemática, considerado como o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em Ciências, o número chegava a 55% e em Leitura, 50%.² (Portal do MEC, 2019). Contudo, neste mesmo período, o baixo investimento em educação, bem como a adoção de projetos ineficazes, contribuíram para que os problemas educacionais tornassem ainda mais agudos no período anterior à pandemia. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares foi um exemplo desta dificuldade em observar os reais problemas e as medidas ineficazes com que o Ministério da Educação propôs para escolas municipais e estaduais, num novo modelo de gestão compartilhado por professores e militares aposentados, visando intervir sobre a disciplina em sala de aula como antídoto para a redução da evasão escolar, das questões ligadas ao bullying e a todo tipo de violência, e, numa tentativa de aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De 2018 a 2022, as dificuldades foram inúmeras e isso se refletiu na frequente troca de ministros, ao todo cinco ministros da educação, envolvidos em escândalos de corrupção, ataques frequentes às universidades públicas, contingenciamentos e cortes de recursos públicos destinados à educação, aumento da evasão escolar e a queda no número de

² MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil> Acesso em: mai. 2023

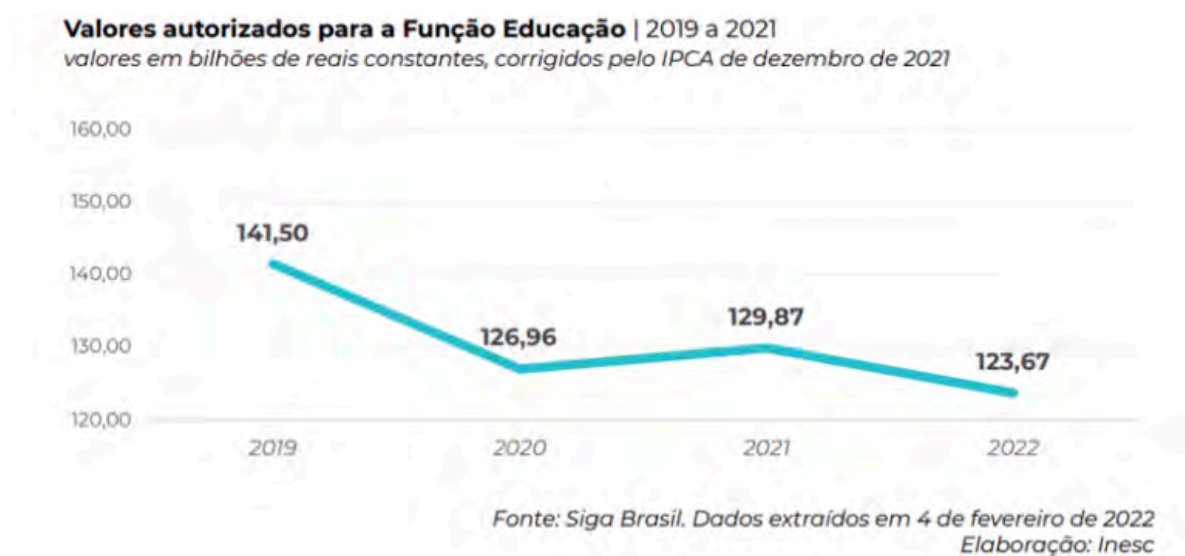
matrículas, bem como a instalação de uma guerra ideológica no contexto escolar que já prejudicava o sistema antes mesmo da pandemia. Num contexto de precarização do sistema educacional brasileiro com a desvalorização do magistério público e de toda a estrutura educacional brasileira, os professores encontravam-se acuados por campanhas como “Escola sem Partido”³ (FEUSP, 2016), batizada pelos sindicatos como "Lei da Mordaça", que foi uma ferramenta de controle e intimidação das escolas e dos professores. Ao mesmo tempo, em que escolas e educadores eram ameaçados e criminalizados em suas práticas, um projeto de militarização da educação pública vinha sendo formatado para se alinhar aos discursos e políticas governamentais nos mais diversos contextos sociais, econômicos e culturais.

Os cortes e contingenciamentos dos recursos públicos destinados à educação foram uma das principais estratégias para privatizar o sistema público de ensino e tentar enquadrar sindicatos e associações do campo educacional em suas lutas sociais. Da creche à universidade os recursos foram diminuindo e bloqueados, expuseram a uma fratura que trouxe para uma geração de escolares e professores consequências pedagógicas e de saúde de difícil contorno. A educação no campo, por exemplo, teve seu projeto de ensino diferenciado vetado pelo Governo Federal, bem como a denominada "pedagogia da alternância", aplicadas em Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs).

Contudo, foi a instalação de uma guerra ideológica nas escolas e as denúncias de corrupção no Ministério da Educação que marcaram negativamente os principais momentos da política educacional brasileira, manchada pela prisão do Ministro da Educação pela justiça brasileira, com acusação de liberação de recursos para pastores e políticos aliados. De 2019 a 2022, tivemos aproximadamente 18 bilhões de reais a menos investidos em educação (Figura 1), o que explicita que a educação nacional não foi uma prioridade desde os anos que antecederam a pandemia.

³ “O projeto visa estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para se ‘evitar’ uma possível doutrinação ideológica e política. A ideia do programa existe desde 2004 e foi criado pela sociedade civil organizada, cuja proposta é colocar um cartaz na parede de toda sala de aula, deixando claro quais os deveres do professor.” Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido> Acesso em 10 jul. 2023.

Figura 1 - Gráfico de investimento em educação



Fonte: INESC (2022) Disponível em:

<https://www.inesc.org.br/balanco-do-orcamento-2019-2021-revela-desmonte-generalizado-de-politicas-sociais-diz-inesc/> Acessado em: mai. 2023.

Desde a segunda semana de março do ano de 2020, novos desafios se impuseram às redes educacionais brasileiras em todos os níveis de formação, bem como às suas comunidades escolares, famílias, pais e crianças. Esta mudança abrupta exigiu uma reorganização em um curto espaço de tempo, para alterar e transpor o sistema de ensino tradicional, do modo presencial para o remoto, mediado por dispositivos móveis - nem sempre disponíveis ou adequados para as escolas, professores, bem como a maioria das famílias e estudantes. Esta conjuntura impôs certas dificuldades de comunicação e formação, o que gerou ainda mais desigualdades sociais, escolares e de ritmos de aprendizagem, como também dificultou a adequação dos conteúdos por professores que encontraram limites para colocar-se em movimento no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). (Santos, 2020).

As transformações na Cultura Digital interferem e modificam as formas de leitura e interação da sociedade. Esse desenvolvimento das tecnologias altera as formas de ler e de escrever e de interagir com os diversos conteúdos. Lemos (2005, p. 6) afirma que não há consenso no uso do termo convergência, “mas Jenkins faz sua definição com a preocupação com os conteúdos e as organizações e também com o papel das audiências”, o que muitas vezes é ignorado pelos investigadores, assim algumas características do que ocorre na cultura da convergência como gênero são descritas por Jenkins, como “a flutuação do conteúdo através das múltiplas plataformas da mídia, a cooperação entre múltiplas indústrias de mídias

e o comportamento migratório da audiência das mídias as quais iriam a qualquer lugar em busca do que eles querem” (Lemos, 2006, p. 6)

Alinhada ao desenvolvimento tecnológico, inerente à cultura da convergência, a Proposta Curricular de Florianópolis, desde a versão de 2008, enfatiza que as Tecnologias de Informação e Comunicação TICs [hoje, chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –TDICs] trazem contribuições significativas também para o contexto escolar no que diz respeito ao enfoque na interação social, “é importante considerar que não há como negar essas tecnologias na formação humana integral no ambiente escolar quando se busca criar condições aos estudantes para “[...] desenvolver formas de relação com elas diferentes daquelas presentes no universo não-escolar”. (SC, 2014, p. 104 in Florianópolis, 2016, p. 74).

Bianconcini e Valente (2012, p. 61) ampliam o favorecimento do uso das TDICs nos processos pedagógicos que objetivam auxiliar o aprendiz a construir conhecimento, adotando como “principal eixo articulador de suas atividades o desenvolvimento de projetos em busca de respostas a questões, que tenham significado para a própria vida e contexto dos aprendizes”. Esses tornam-se mais viáveis “com a disseminação das tecnologias móveis, com conexão sem fio à Internet, associada com as facilidades de manuseio das ferramentas e interfaces gratuitas, com potencial de interação, autoria e colaboração”. (Bianconcini; Valente, 2012, p. 61)

Em conferência na UFSC, antes mesmo dessa Pandemia ser anunciada, Nóvoa (2018) destacou a importância de criarmos novos ambientes educativos. Algum tempo depois, a Pandemia nos obrigou a efetuar de forma drástica essas mudanças, pressionando essa discussão, impondo um novo modelo de comunicação digital e o domínio de técnicas e dispositivos para a realização das tarefas escolares. No modelo remoto fomos transpostos a processos de ensino-aprendizagem baseados em ambientes virtuais por meio dos dispositivos móveis, aliados ainda à tecnologia do livro, do livro didático e recursos da educação a distância, como a utilização de audiovisuais e interação síncrona e assíncrona entre professores e estudantes, bem como entre a família e a escola.

Neste contexto, a família e a casa, mediados pela tecnologia, assumiram papel fundamental na mediação das aprendizagens formais, em ambiente doméstico, já que fomos obrigados a organizar o tempo e o espaço da interação e recepção das propostas de ensino a partir de recursos didáticos elaborados pelas instituições. Durante esse estado de emergência, pesquisadores, cientistas, organizações internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), imprensa e sociedade civil estavam diariamente descobrindo maneiras de conter a disseminação desenfreada dessa nova doença, que já atingia todo o mundo, e por isso

foi considerada uma pandemia. Da mesma forma, muito se discutiu sobre as causas e os efeitos ambientais que levaram ao aparecimento desse novo vírus, as mesmas que podem possibilitar que novas pandemias aconteçam no futuro. Isto é o que integra o cenário desencadeado pelo Antropoceno⁴, esta era geológica marcada por profundos desequilíbrios ambientais ocasionados pelo efeito da humanidade nos ecossistemas do sistema terrestre. Segundo Steffen, Crutzen e McNeill (2007), vivemos a sexta maior extinção em massa de populações da história do Planeta Terra. A denominada era do homem pode ser compreendida no documentário “Uma outra história do progresso”⁵.

Nesse momento de pandemia, cuidar do “outro” passou a ser vital para a própria sobrevivência. Krenak (2020) evidencia que “[...] hoje estamos todos diante da iminência da Terra não suportar a nossa demanda”. Vivemos, com a pandemia, uma experiência singular de isolamento social, nos quais os deslocamentos estavam restritos, os parentes próximos se reagrupam conforme a necessidade, e o que é “essencial” (Josso) toma novos contornos. Tornou-se inadiável um cuidado especial com a saúde e a alimentação para melhoria imunológica, sendo a relação com a natureza peça chave desse processo como, por exemplo, ressaltar os alimentos em seu estado natural ou minimamente processados, como forma também de crítica aos processos de produção, uso de agrotóxicos e produtos alimentícios industrializados.

O desafio, nesta pesquisa (auto)biográfica, é o de estudar, analisar e compreender aspectos universais e singulares de minha experiência pessoal, de (auto-hetero) ecoformação, junto às crianças em contexto doméstico, com familiares, que permitem melhor explicar nossa época, notadamente as possibilidades educativas e os limites impostos pela pandemia da CoViD-19. Se entrecruzam as questões de gênero, geração, condição socioeconômica, formação escolar e universitária, em um contexto pleno de adversidades, mas também anunciador de novas possibilidades e necessidades, como forma de tentar “adiar o fim do mundo” (Krenak, 2019).

⁴ “A atual mudança climática é um fenômeno tão profundo e radical que levou Paul J. Crutzen a propor o encerramento da longa Época que as geociências chamam de Holoceno. Isto é, os últimos 11.717 anos (com margem de erro de 99 anos), ao longo dos quais ocorreu o processo civilizador. Desencadeado pelo advento de práticas agropecuárias que lentamente foram viabilizando a minimização de sistemas de sobrevivência extrativistas, dependentes de coleta, caça e pesca. E que entra agora em etapa das mais enigmáticas, principalmente devido à inteligência artificial (ou “inteligência cognitiva”, como preferem outros). Em 2000, em um importante encontro científico em Cuernavaca - México, depois de ouvir repetidas menções de paleontólogos ao Holoceno, Crutzen balbuciou o termo Antropoceno em irritado repente. Rótulo já usado informalmente havia 20 anos pelo biólogo Eugene F. Stoermer, e cuja compreensão tivera vários precursores, entre os quais o geoquímico russo Vladimir I. Vernadsky, que no início do século XX renovara a visão da biosfera”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pqd1vjZWH98>. Acesso em 10 ago. 2021

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u1mAobspPHE>. Acesso em 09 mar. 2023.

Utilizo da pesquisa-formação articulada a histórias de vida (Josso, 1999, 2006, 2016; Delory-Momberger, 2018), que tem sua centralidade no sujeito aprendiz e considera a complexidade de dinâmicas bio-psico-sócio-culturais na formação de adultos, mas também de crianças.⁶ Essa metodologia é apresentada na terceira parte desta tese, e revelou-se como uma possibilidade de articular o vivido, revelando aspectos educacionais e sociais, permitindo a necessária “invenção de si”, por meio da “narrativa” e de um intenso e laborioso processo de reflexão individual e coletiva, que resulta em um processo de “escrita de si” tão formativo como testemunho do nosso tempo. Essa modalidade da pesquisa (auto)biográfica nos proporciona um olhar mais atento sobre nós mesmos, buscando refletir e compreender processos vividos nas relações interpessoais, com o meio, em um movimento progressivo-regressivo.⁷

O presente trabalho dialoga com o objeto-saber almanaque, e por abordar a questão da leitura⁸, estrutura os capítulos em seu sumário por meio da enunciação das vogais do nosso alfabeto latino, quando a primeira parte é a A, que representa a Abertura, como introdução do trabalho; o E aborda os Estudos sobre a literatura ou a fundamentação teórica, que tratam dos tópicos relacionados à: educação e pandemia em casa, maternidade e pós-graduação, ao ler e escrever, alfabetização, ecoformação e narrativa; na vogal I, de Investigação sobre a Educação em tempos de pandemia, os procedimentos metodológicos são explicitados na produção da narrativa (auto)biográfica em formato de memorial de formação estruturado como Almanaque, que suporta textos verbais e imagéticos, o qual permite expressar e refletir sobre a experiência educativa intergeracional em tempos de pandemia. Na vogal O, de Olhar sobre a paisagem, está apresentada a narrativa (auto)biográfica sobre os principais aspectos da educação em tempos de pandemia, nomeadamente a educação formal básica e superior, intergeracional, informal e não formal que se articulam e potencializam os processos formativos para uma educação comprometida com a vida no planeta a partir da (auto, hetero e eco)formação.

⁶ Trata-se de uma referência com sua fundamentação nos primeiros trabalhos de Gaston Pineau e Marie-Michele sobre (auto)formação na obra franco-quebequense: *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*; ou ainda, no célebre “*Cheminer vers soi: un processus-projet de connaissance de son existentialité*” (JOSSO, 1991), também inspirado no artigo de Marie-Christine Josso: “Meu *Herbarium*: narrativas de experiências vivenciadas com o Reino Vegetal”, narrativa (auto)biográfica apresentada no IX CIPA, escrito e publicado em contexto pandêmico.

⁷ No capítulo “E” Estudo da literatura, apresento o universal referente à época e ao contexto vividos, posteriormente o singular se mostra na narrativa do almanaque, e é nele e na discussão apresentada no “Olha a paisagem”,

⁸ Considero a importância da polissemia do ler e escrever para os sujeitos desta pesquisa, quais sejam, adultos e crianças. A função social de aprender a ler e escrever para adultos difere - nessa tese a (auto)escritura ganha o primeiro plano -, do que é para as crianças (decifrar códigos escritos, ou não). Essa ambiguidade é melhor explicitada, explicada, na seção “Estudo”, desta pesquisa quando trata do ler e escrever.

ESTUDO DA LITERATURA - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

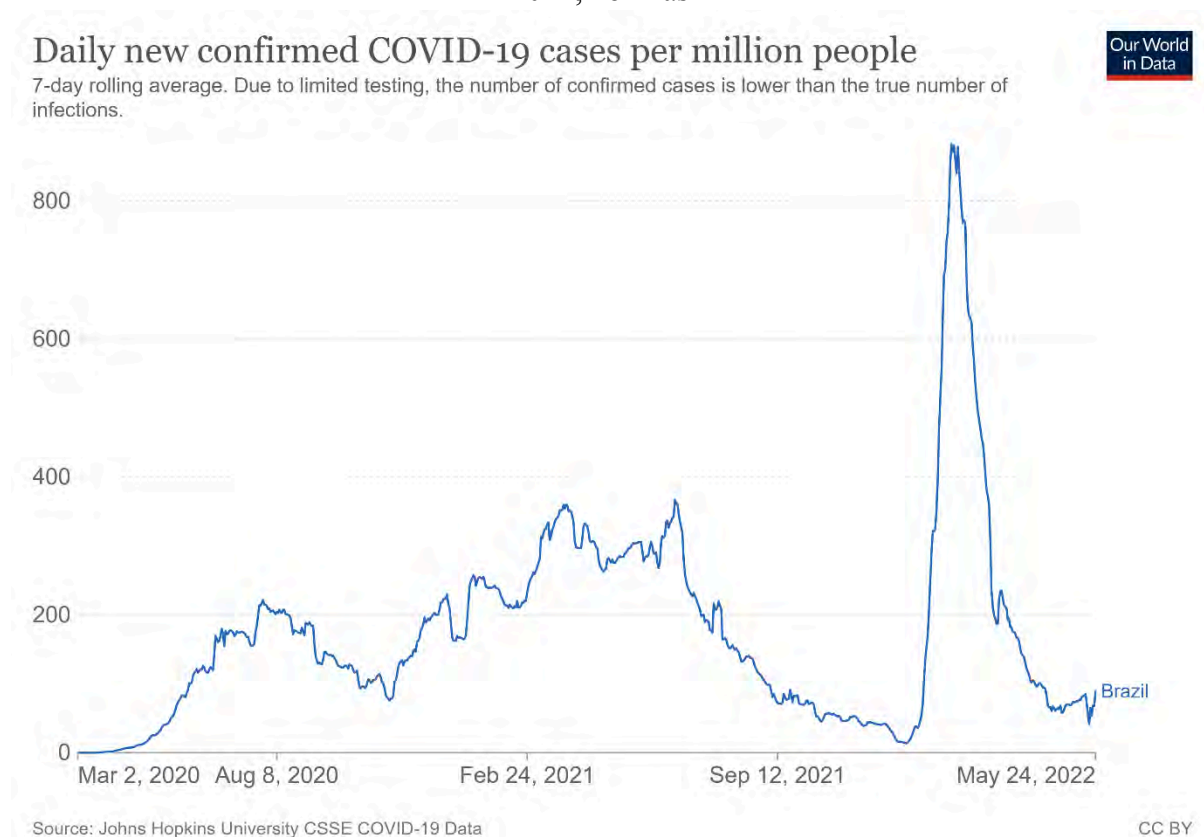
Parto de certo consenso entre as teorias pedagógicas críticas de que, para aprender e ensinar, é preciso “contextualizar, articular saberes e conhecimentos, promover relações, reflexões e conexões” (Catalão, 2011, p. 76) para que esses processos mobilizem os humanos em sua formação. Durante o doutorado buscamos revisar a literatura a fim de postular uma constelação conceitual, com determinada coerência teórico-metodológica, que nos permitisse a análise e compreensão dos materiais produzidos para esta tese. A síntese deste esforço intelectual e reflexivo encontra-se a seguir.

Assim, a primeira seção pretende contextualizar alguns aspectos da Pandemia da Covid-19, em que apresento e analiso certos dados relacionados ao impacto na saúde, trabalho e formação, conectados a necessidade de distanciamento social até o efetivo retorno ao presencial, para nós, ocorrido em março de 2022. Na sequência, reflito sobre a condição de pós-graduanda e mãe, e apresento alguns dados de pesquisas que relacionam maternidade e academia. Ao destacar aspectos sobre leitura, autobiografia, a alfabetização e alfabetização ecológica e, ao situar os desafios vividos a partir das crises no âmbito social, econômico e ambiental, discuto como possibilidade a ecoformação como uma possibilidade de formação em casa, em tempo de pandemia. Ou ainda, a necessidade de construir formas coletivas de habitar o mundo, por meio de processo de reinvenção da educação e de si mesmo.

E.1 EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRABALHO, SAÚDE, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO EM CASA

A partir de 2020, com o advento da Pandemia Covid-19, a educação e o trabalho ganharam contornos dramáticos, evidenciando a necessidade de pesquisas e estudos que correlacionassem epidemias, formação, educação e trabalho. O documento da *International Labour Organization* (ILO), “Monitor OIT: Covid-19 e o mundo do trabalho” (*International Labour Organization*, 2020), indica que estamos diante da pior crise global desde a Segunda Guerra Mundial, algo em torno de 3,3 bilhões de trabalhadores sofrendo com aumento do desemprego e da precarização das ofertas de trabalho. Cerca de 81% da força de trabalho no mundo manteve-se em situação de isolamento obrigatório ou recomendado, devido ao alto índice de contaminação, chegando próximo ao pico de 80.000 novos casos diários entre 2020 e 2021 - como observamos na figura 2, alterando radicalmente a cultura do trabalho em um clima de incertezas, ansiedade e medo.

Figura 2 - Número de casos diários confirmados de COVID-19 - de março de 2020 a maio de 2022, no Brasil



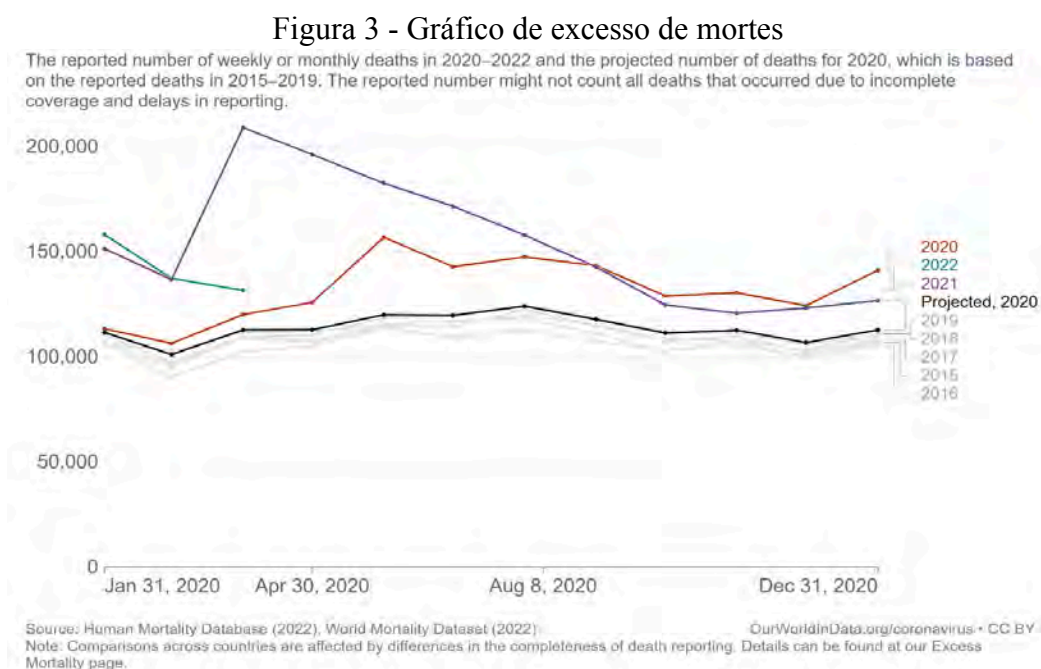
Fonte: Johns Hopkins University, CSSE dados da COVID-19. Disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-cases?country=IND~USA~GBR~CAN~DEU~FRA~BRA> . Acesso em mai. 2022.

No âmbito da educação e da cultura, milhões de estudantes foram afetados pelas medidas de emergência empregadas pelas escolas e universidades em mais de 150 países. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) determinou que as aulas presenciais fossem suspensas por tempo indeterminado em todo o território nacional (BRASIL, 2020a), para logo em seguida propor a realização de atividades letivas utilizando dos “recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (BRASIL, 2020a, p.1), transpondo o ensino presencial em ensino remoto.

Professoras e professores passaram então a trabalhar em tempo integral na própria casa, em situação de trabalho remoto, *home office* ou teletrabalho, em condições de trabalho muitas vezes improvisadas, sem os recursos adequados e com jornadas extenuantes. Em poucas semanas, professores foram obrigados a realizar suas atividades docentes por meio de recursos tecnológicos e plataformas digitais desconhecidas e com pouca ou, mesmo, sem a devida formação para o seu uso. Uma adaptação abrupta que gerou muita dificuldade e frequente improvisação por parte de todos, misturando o espaço profissional com o

doméstico, exigindo uma reorganização completa nas relações pessoais e profissionais desses trabalhadores.

Neste contexto, destaco os riscos epidêmicos relacionados ao vírus e suas consequências para a saúde dos infectados e não infectados (Figura 3), como nos apresenta o gráfico de “excesso de mortes” - termo usado em epidemiologia e saúde pública, que se refere ao número de mortes por qualquer causa, durante a crise, antes e além do que seria esperado em condições “normais”, não pandêmicas,⁹ essa diferença pode ser observada no gráfico da figura 3, a seguir:



Número bruto de mortes por todas causas comparadas e baseadas na projeção dos anos anteriores, no Brasil.

Fonte: Our world in data. Disponível em:

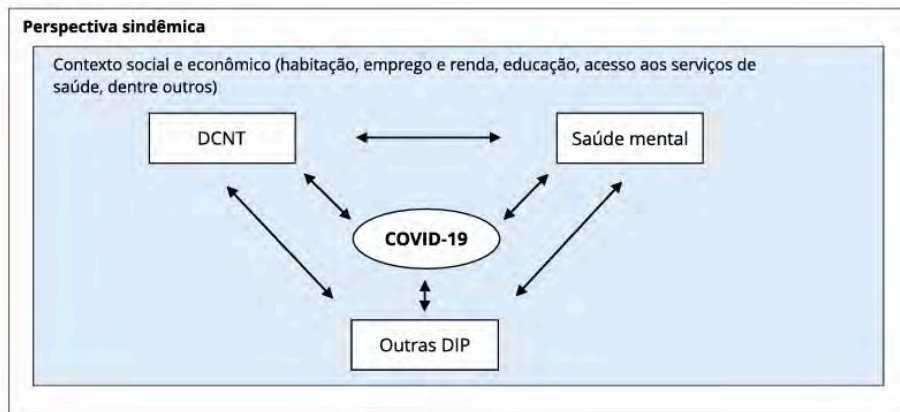
<https://ourworldindata.org/excess-mortality-covid#source-information-country-by-country>. Acesso em: 22 mai. 2022

As estratégias de enfrentamento à Pandemia, como o distanciamento social, provocaram uma série de outras consequências em termos de saúde pública, o que pode ser entendido na relação exposta na figura 4, na perspectiva e contexto da “sindemia¹⁰ da Covid-19” (Bispo Júnior; Santos, 2021, p. 2).

⁹ O que se expressa, nesse caso, é como o número de mortes durante a pandemia da Covid-19 se compara às mortes que seriam esperadas mesmo que a pandemia não tivesse ocorrido, e que pode ser compreendida como a medição do impacto total da pandemia, não só em mortes confirmadas por Covid-19, mas todas que ocorreram por falta de atendimento emergencial ou mesmo preventivo por falta de estrutura médica/hospitalar quando sobrecarregadas pelos atendimentos dos casos de Síndrome respiratória aguda.

¹⁰ O termo sindemia (um neologismo que combina sinergia e pandemia) foi cunhado pelo antropólogo médico americano Merrill Singer na década de 1990 para explicar uma situação em que “duas ou mais doenças interagem de tal forma que causam danos maiores do que a mera soma dessas duas doenças”. (FIOCRUZ, 2020)

Figura 4 - Perspectiva sindêmica



DCNT: doenças crônicas não transmissíveis; DIP: doenças infecciosas e parasitárias.
Fonte: adaptado de Rod & Rod ⁵⁵.

Relação da Covid-19 com doenças crônicas não transmissíveis, saúde mental, outras doenças infecciosas e parasitárias. Fonte: Bispo Júnior Santos, 2021, p. 6. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/static/arquivo/1678-4464-csp-37-10-e00119021.pdf> Acessado em 22 jun. 2022.

O entendimento da perspectiva sindêmica da Covid-19 explica que a pandemia:

resulta no aumento da incidência e dos óbitos de todas as causas envolvidas. Além das repercussões sobre a morbimortalidade da população, a sindemia é fortalecida e, ao mesmo tempo, amplifica crises nas esferas política, econômica, social e ambiental, que afetam mutuamente. Desse modo, a sindemia da COVID-19 constitui-se em complexo problema de saúde pública que atua como catalisador das desigualdades sociais e das vulnerabilidades. (Bispo Júnior; Santos, 2021, p. 11)

A intensificação das relações de vida e trabalho doméstico, tensionados pelas incertezas e medo de contágio, acometeram a população com sofrimento psíquico e sintomas de mal-estar, como nervosismo, esgotamento mental, estresse, ansiedade, irritabilidade, depressão, medo, cansaço e perturbações do sono, como insônia ou sono que não é reparador (Ferreira, 2019; Neves; Silva, 2008; Gomes; Brito, 2006). Bispo Júnior e Santos (2021, p. 11) afirmou que “a pandemia causada pelo SARS-CoV-2 não se desenvolve de maneira isolada e não está restrita à dimensão biológica da transmissibilidade do vírus.” Segundo a Organização das Nações Unidas (2020), em seu documento “Resumo de política: Covid-19 e a necessidade de ação em saúde mental”, ainda há muito o que se estudar e compreender sobre o impacto da pandemia na saúde mental da população trabalhadora.

E.1.1 Em tempos de pandemia: escolas, famílias e a educação em casa

Outra dimensão desse fenômeno diz respeito ao lugar que os familiares, especialmente as mães, ocuparam nessa reconfiguração da educação em seu sentido amplo,

imposta pela pandemia. Foram inúmeras as dificuldades para lidar com o complexo aparato tecnológico disponível, seja para a sua própria formação e/ou a de seus filhos, com plataformas de educação à distância e outros recursos digitais, algo que neste contexto se tornou necessário e até obrigatório, muitas vezes, objeto do improviso. Em muitas situações as famílias sequer dispunham destes dispositivos para acompanhar os processos formativos que se impunham como uma nova necessidade.

Rapidamente, as famílias foram obrigadas a se adaptar a formas de comunicação inovadoras e a um glossário de palavras e expressões, inclusive em língua estrangeira: *lives*, aulas *on-line*, *classroom* virtual, *webconferência*, *chat*, *podcast*, *homeschooling*, entre outros. As gerações mais novas, melhor adaptadas ao mundo virtual e seus linguajares, acabaram frequentemente compartilhando seus saberes com os mais velhos, trazendo o tema da intergeração para a reflexão sobre os processos de aprendizagem.

Neste contexto excepcional de formação, o acesso aos bens materiais e tecnológicos necessários para o ensino remoto evidenciam a grave desigualdade social da nossa sociedade. As famílias que não dispunham e não dispõem das condições mínimas para o acompanhamento das aulas e tarefas escolares acabaram por enfrentar mais dificuldade em sua escolaridade. Durante a pandemia estas desigualdades aumentaram e revelaram outra face perversa desse fenômeno, o abandono: dados da Unicef estimam que cerca de 3,8%, dos estudantes entre 6 e 17 anos, abandonaram os estudos. No relatório de janeiro de 2021, é possível verificar o detalhamento da situação vivenciada no Brasil:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) tem reunido dados sobre a situação educacional na pandemia. Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad Contínua. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020. (UNICEF, 2021, p. 47)

Foram muitos os fatores que levaram ao abandono escolar de meninos e meninas durante a pandemia da Covid-19, o que reforça a necessidade de estudos e o desafio do Estado na gestão de políticas públicas educacionais que visem a proteção da criança em seu direito à educação. Neste contexto, os dados e estudos também evidenciam a evasão das mulheres dos bancos escolares e universitários. O lugar que as mulheres ocuparam no contexto da educação durante a pandemia, nos permitem problematizar as relações sociais de gênero, considerando que as mulheres enfrentam jornadas de trabalho extenuantes e muitas vezes também são vítimas de violência doméstica, vivendo em uma “pandemia invisível”

(ONU, 2020).

O acúmulo de responsabilidades profissionais e familiares, intensificado pela responsabilidade de assumir novas responsabilidades na educação dos filhos e um número maior de tarefas domésticas devido ao fato do cônjuge se encontrar trabalhando em casa, são variáveis que indicaram a necessidade da realização de estudos que tematizem a questão de gênero e a persistente desigualdade sexual na divisão do trabalho, assim como as questões étnico-raciais e de origem social. A exemplo do que iremos apresentar no item 2.2, deste trabalho. Continuam sendo conhecidos estudos sobre o lugar da mulher neste contexto de pandemia, especialmente na divisão do trabalho doméstico e na formação escolar das crianças. Em relação ao trabalho doméstico, estudos anteriores à pandemia vêm evidenciando a divisão desigual de tarefas domésticas entre casais com filhos.

Para Vieira, Garcia e Maciel (2020), o trabalho doméstico, durante a pandemia, aumentou com as pessoas ficando mais tempo em casa, em regime de isolamento social e trabalho remoto. Como ficou a divisão do trabalho doméstico nesses casos em que a família inteira se encontra em isolamento? Há simetria e cooperação na execução das tarefas? Segundo as autoras, as mulheres são a maioria da população brasileira e compõem a maioria da força de trabalho em saúde, mas diríamos também, na educação, executando historicamente o papel das cuidadoras. Isso torna a mulher uma personagem decisiva no enfrentamento da pandemia, no que tange às graves repercussões no âmbito da saúde, cultura, economia, especialmente na educação formal que vai da educação infantil ao ensino superior.

Boaventura de Souza Santos (2021) ressalta que o Coronavírus é nosso contemporâneo e é a partir da Pandemia que o Século XXI se apresenta, finalmente. O sociólogo, no capítulo dois do livro “O futuro começa agora”, exemplifica com uma história dos vírus e das relações com o colonialismo, o papel das pandemias na história mundial. Demarca, ainda, que o vírus deixa transparecer que toda pandemia é discriminatória. No capítulo das “Veias abertas das desigualdades e das discriminações”, apresenta nas “linhas abissais com predominância sexista” (Santos, 2021, p. 125-127)¹¹, os desafios enfrentados pelas mulheres e a vulnerabilidade, por vezes até perigosa, acumulada em razão de gênero. Com dados coletados acerca do aumento do número de divórcios e de feminicídios, o autor coloca as mulheres como estando na linha de frente da prestação de cuidados durante a pandemia. Seja com trabalho remunerado, sendo enfermeiras e outras profissionais dentro das instituições ou sendo dentro de suas casas, realizando trabalhos não remunerados (76,2% são

¹¹ O irônico deste estudo é que o próprio autor vem sendo acusado de violência sexual e assédio moral por parte de ex-estudantes.

executados por mulheres, três vezes mais do que por homens) cuidando de suas famílias (Santos, 2021, p. 125).

Neste contexto, a questão educacional formal se articula com a esfera doméstica exigindo a reestruturação do estado como das famílias no que tange a formação das diferentes gerações. Surge como desafio o enfrentamento da discriminação e das desigualdades, formas de violência e exclusão que ganharam proporções assustadoras com a Pandemia Covid-19.

E.1.2 Em tempos de pandemia: pós-graduação e maternidade.

Durante a pandemia de COVID-19, vários fatores que historicamente promovem as desigualdades de gênero, como os mencionados anteriormente, parecem ter aumentado. Por exemplo, Andersen *et al.* (2020) argumentam que o fechamento de escolas e os requisitos de distanciamento que interromperam a vida profissional e familiar para muitas pessoas podem não ter influenciado igualmente homens e mulheres pesquisadores. Da mesma forma, acadêmicas do sexo feminino tanto americanas quanto europeias “relataram quedas maiores no tempo que poderiam dedicar-se à pesquisa do que seus colegas homens durante a pandemia” (Myers *et al.*, 2020), o que, conforme os autores, continuará provavelmente a evoluir e a ter impactos de longo prazo na ciência.

Ao tentar explicar a lacuna de gênero encontrada nos efeitos da pandemia sobre a publicação, Viglione (2020) diz que o corpo docente feminino geralmente carrega mais responsabilidades de ensino, então a mudança repentina para o ensino online o afetou desproporcionalmente. Malisch *et al.* (2020) sugerem que a transição para o ensino remoto, mudanças nos sistemas de classificação, perda de acesso a recursos de pesquisa e mudanças no trabalho doméstico, creches e cuidados de idosos são maneiras pelas quais a COVID-19 ampliou as barreiras conhecidas para o avanço da carreira das mulheres.

Staniscuaski *et al.* (2021) também apontam o impacto da COVID-19 nas mães acadêmicas. A pandemia e a necessidade do isolamento social exacerbaram os desafios das mães na academia, já que a vida cotidiana teve de ser ajustada à nova realidade do trabalho remoto, como uma forma de resposta ao vírus. Para muitos pesquisadores, a dispensa das aulas presenciais e trabalhos administrativos significou maior tempo para o trabalho independente. Em contraste, pais e mães de crianças pequenas, que tiveram suas escolas suspensas, enfrentaram responsabilidades desafiadoras, bem específicas.

Apesar de os pais acadêmicos não estarem imunes aos impactos do confinamento, são tradicionalmente as mulheres que carregam a carga mais pesada, e arriscam sofrer com mais

uma desvantagem devido à maternidade. Ao invés de ler e escrever artigos, elas precisam dedicar tempo para a educação em casa dos filhos e fazer as atividades domésticas. Para aqueles que continuam tentando manter suas carreiras nos trilhos, os meses de atividades mais intensas aumentaram a distância entre elas e os pares masculinos ou sem crianças.

A desigualdade de gênero na ciência é um assunto urgente e a maternidade exerce um papel preponderante. Nos anos recentes, fui testemunha da emergência de várias iniciativas que iniciaram mudanças para nomear esse problema. Staniscuaski *et al.* (2021) afirmam que não podemos permitir que a pandemia reverta os avanços e aprofundem a lacuna de gênero na ciência.

Políticas e ações para mitigar a desigualdade que a maternidade impõe podem beneficiar toda a ciência, como: aumento de prazos para financiamentos, relatórios, renovação de pedidos que precisam ser prorrogados. O artigo de Staniscuaski *et al.* (2021) propõe que agências financiadoras deveriam considerar a criação de programas destinados a subsidiar acadêmicas com famílias, instituindo políticas mais flexíveis, afirmando que nós podemos realizar ciência de forma mais justa para todos os afetados pela pandemia. Staniscuaski *et al.* (2021), ao fazerem levantamento sobre o impacto da pandemia da Covid-19 na produção acadêmica de cientistas do Brasil, destacando as questões de gênero, maternidade/paternidade e raça, afirmam que o trabalho remoto – acentuado pela Pandemia – “têm o potencial de exacerbar as desigualdades de gênero no mercado de trabalho formal e na divisão doméstica do trabalho, particularmente quando creches e escolas estão enfrentando fechamentos prolongados.” (Staniscuaski *et al.*, 2021, s.p.).

Anterior à publicação dessa pesquisa, foi produzido um relatório que ilustra os números dessa desigualdade e nos ajuda a visualizar o impacto autorrelatado pelas/os cientistas brasileiras/os conforme a Figura 5:

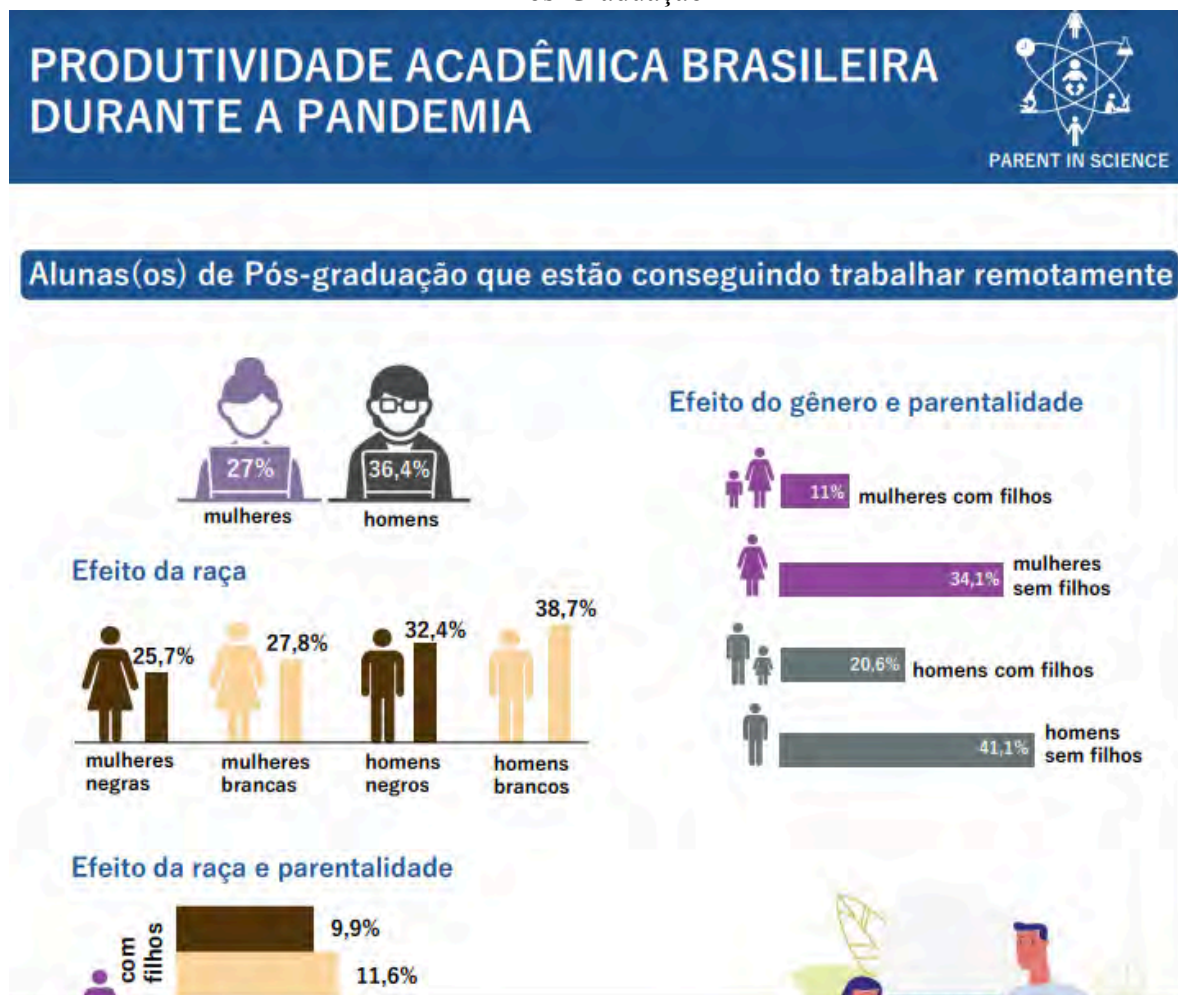
Figura 5 - Produtividade acadêmica brasileira durante a pandemia



Fonte: Parent in Science, 2020. Acessado em 20 ago. 2021. Disponível em: https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true

Na figura 6 podemos perceber, na expressão dos dados, o impacto da pandemia no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos na Pós-Graduação, confirmando a lacuna de gênero e parentalidade refletida no trabalho remoto (STANISCUASKI *et al.*, 2021).

Figura 6 - Impacto da pandemia no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos na Pós-Graduação



Fonte: Parent in Science, 2020. Acessado em 20 ago. 2021. Disponível em: https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true

A diferença na produtividade entre acadêmicos com e sem filhos está crescendo, uma vez que as redes de apoio (como escolas e avós) não estavam disponíveis durante a pandemia e os cuidados infantis, incluindo a aprendizagem das crianças, ficaram, muito provavelmente, sob a responsabilidade das mães e pais. Por situações como essas é que imagina-se que ainda serão sentidos os efeitos decorridos da pandemia a longo prazo.

No dia 15 de abril de 2021, durante a pandemia, a agência de fomento CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) incluiu o campo de licença maternidade no Currículo

Lattes. O “Lattes”, documento biográfico, é espelho da trajetória acadêmica e comprovação da formação de pesquisadoras(es) brasileiras(os), é utilizado em processos seletivos como instrumento para ranquear as acadêmicas e os acadêmicos. Uma conquista efetivada com a iniciativa do Projeto: “Maternidade no Lattes”, da Associação *Parent in Science* (PiS).¹²

No Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual integro - o PPGE, a suspensão das atividades acadêmicas ocorreu até o mês de agosto do ano de 2020, nesse período houve o registro de três prorrogações curriculares. No retorno remoto, foi registrado o semestre extraordinário, o de 2020/1, sem oferta de disciplinas pelo Programa, mas com a possibilidade de registrar atividades acadêmicas como participação em eventos, publicação de artigos etc., de maneira a concluir créditos obrigatórios. Foi possível, também, realizar estudos individualizados ou ainda fazer matrícula em outras Universidades, que já ofereciam disciplinas de maneira remota nesse período, em que as aulas aconteciam em salas virtuais, mediadas pelas TDICs. Assim, foi acessível frequentar aulas em diferentes Universidades, já que algumas aceitavam alunos especiais e nessas aulas tomei contato com outros estudantes e professores de origens culturais e geográficas diversas. No almanaque são narradas as estratégias e os caminhos da formação que percorri neste período de distanciamento social e de retomada das atividades acadêmicas de modo remoto.

É neste contexto sócio-histórico que esta experiência é narrada, resultado de um processo de escrita de si e que remete para uma leitura do mundo, no tempo presente. Este exercício de escrita de si é também um exercício de formação e “memória de vida compartilhada”. (Abrahão, 2004, p. 216-219). Assim, é possível melhor compreender minha época ao estudar a minha existência, mulher em situação, se tecendo em meu grupo, buscando enfrentar os inúmeros desafios antropológicos e formativos, em permanente processo de reinvenção de si e do mundo.

Se nós quiséssemos compreender toda a singularidade desta experiência, seria necessário que cada um de nós pudesse formular a maneira como a situação presente está inscrita na sua equação pessoal, isto é, como ela “ocupa lugar” e como cada um lhe “oferece lugar”, conscientemente ou não, na sua existência. Em sua existência, ou melhor – para mim é uma correção muito importante – nas representações que cada um faz da sua existência e da história que é construída, no que eu chamo de biografia, dando de volta a esse termo seu significado etimológico de escrita da vida. (Delory-Momberger, 2016, p. 32)

¹² Associação de pesquisadores e pesquisadoras que discutem e fomentam a parentalidade na ciência brasileira. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/> Acesso em 15 ago. 2022

E.2 SOBRE O LER E O ESCREVER: UMA ABORDAGEM RELACIONAL DOS PROCESSOS FORMATIVOS

O aprendizado da leitura e da escrita adquire uma perspectiva polissêmica no contexto desta tese, ao considerar as singularidades ou a diversidade de seus sentidos no campo antropológico: de geração, gênero, formação etc. Este tema articula-se a uma abordagem de sujeito situado e relacional, resultado e resultante da época em que vivemos. Trata-se de refletir o objeto de estudo "ler e escrever" desde uma abordagem relacional e sócio-histórica dos processos de leitura e escrita da tese, vivido por mim: aprendendo a ler e escrever nesse contexto do isolamento, em casa; e em parte pelo processo de letramento vivido pelas crianças: na educação infantil e ensino fundamental mediados pela família, como também na proposição de ecoformação desenvolvida: a da alfabetização ecológica para a leitura de paisagem, conceitos esses, explicitados no almanaque que suporta a narrativa.

Essa abordagem relacional tem como inspiração o estudo autobiográfico "*Les Mots*" ou "As palavras" realizado por Jean-Paul Sartre, realizado nos anos 1960 e que se revela uma síntese de sua obra literária e filosófica. (Burgelin, 1994). Na obra, o autor esclarece a relação que ele, criança, estabelece com o ler e o escrever na primeira infância, mediado pelos familiares, pelo contexto social e cultural onde o livro, este artefato cultural, tem uma importância particular na formação e manutenção desta família, tanto quanto é relevante no contexto da cidade e do país. São estas as mediações que demarcam o campo de possibilidades vivido pela criança e sua família, por meio da qual ele vai construindo uma relação singular com o ler e escrever, projeto que se constitui a base do tornar-se escritor: um processo permanente de escolhas mediadas pelos outros, pela materialidade e temporalidade.

Para Charlot (2000), ao estudar aspectos mais recentes de nossa época, ainda no contexto francês, chega a considerações semelhantes, ao considerar a importância da relação com os livros, com a leitura e com o escrever, mediada pelos adultos e sua época, demonstram que este objeto - "cujo uso deve ser aprendido" - ganha especificidade a partir das relações estabelecidas entre os adultos e a criança, mas também como esta última constrói sua relação singular e de sentido.

Em "As palavras", Sartre (2000) recupera a lembrança de sua relação com os seus primeiros livros, dois volumes de contos adaptados do folclore à infância. Logo que os recebeu de seu avô, em um momento em que ele ainda não tinha aprendido o uso do livro, mas convivia com avós e mãe que diariamente os manuseavam como lazer e como profissão, vai reproduzir o que ele como criança presenciava diariamente: "abrir o livro na página certa,

fazendo-os estalar". (Sartre, 2000, p. 33-34). Esta atividade, vivida tantas vezes e descrita como episódios repletos de significação e com sentido realizador de seu projeto, mostra-se um processo de aprendizado e formação, uma exigência e também motivo de realização social e individual.

Aqui, nesta narrativa autobiográfica, o autor toma a sua infância, a criança que foi ou o pequeno *Poulou*, como objeto de sua reflexão, esclarecendo a mediação dos livros como um dispositivo relacional, onde relações pessoais e de afeto criam atmosferas para suas escolhas e ações. Episódios são descritos, como aquele em que sua avó lia à janela ou episódios em que se evidencia a relação que seu avô travava com o seu editor, como também, os singelos episódios em que sua mãe lhe contava histórias de ninar. A criança aqui, vista pelo olhar do adulto, vive a sua época por meio dos livros entre outros artefatos, tecida entre adultos que colocam as possibilidades para seu projeto, mas é na relação com estes saberes, no seu movimento que ela vai aprendendo e se tornando o adulto que tem nos livros um objeto de saber viabilizador deste projeto e desejo de ser.

O narrador Sartre, 50 anos depois, busca colocar-se na pele de *Poulou*, em um exercício de memória, elabora a sua infância por meio de fontes diversas, como documentos, cartas, fotos, depoimentos, em uma dialética entre a historicidade e a historiografia que se traduz de forma literária. Portanto, Sartre se utiliza de múltiplas narrativas em uma perspectiva restauradora (Spohr, 2016), utilizando o método biográfico progressivo-regressivo que inscreve a criança *Poulou* em uma época, passando pelo tecido social, retornando a criança concreta, situada e em relação com o ler e o escrever que lhe permitiu tornar-se o escritor que foi. Neste sentido, o método também se expressa compreensivo para a pesquisa autobiográfica em qualquer fase da história de vida, a exemplo do que recentemente nos oferece Josso (1999) com a pesquisa-formação e Delory-Momberger (2018) com o seu Ateliê Biográfico de Projeto, como veremos a seguir.

A narrativa autobiográfica sartriana pode ser retomada também no âmbito da história e da sociologia da educação via noção de Relação com Saber, como vem sendo desenvolvida por Charlot (2000) e Rochex (2006), entre outros. Isso permite uma reflexão sobre a importância dos saberes e da formação do sentido nas experiências educativas, em casa e na escola, já que estudar a relação com o saber é estudar o sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de saber no mundo. Buscando ampliar a reflexão sobre as relações entre sujeitos, a leitura e a escrita de si e do mundo, articulado à perspectiva existencial sartriana, é possível compreender a dialética entre o que a cultura impõe aos agentes, mas também da força e protagonismo dos mesmos em tomar as rédeas de sua

história, (re)construir sua práxis individual.

Roche (2006, p. 637) explica que a noção “difundiu-se e foi usada amplamente, tanto na esfera da pesquisa em educação quanto na esfera da formação de docentes e de profissionais do sistema educacional ou do debate social relativo à escola”, diante da preocupação com estudantes em situação de sucesso ou fracasso escolar, isso que nos remete para as situações vividas durante a pandemia tanto pelas crianças como por mim, na pós-graduação.

Para Charlot (2000), as relações com os saberes que implicam alunos, professores, escolas, famílias, comunidades, instituições e as atividades, precisam ser compreendidas em um horizonte conceitual. Para analisar e compreender as atividades escolares, entendidas como conjunto de ações propulsivas por um móvel, e visam uma meta, os autores demarcam o seguinte quadro conceitual: “mobilização” - mobilizar é pôr recursos em movimento, é pôr-se em movimento; “sentido” - é a relação entre a meta e o móvel, entre o que incita a agir e o que orienta a ação. O sentido tem relação com o desejo de um sujeito, algo mutável, que se constrói e desconstrói nas relações, algo que pode ser inventariado e articulado (Charlot, 2000, p. 54-57).

Note-se, a relação que se estabelece entre o sujeito e o saber pode ser definida como uma relação socialmente construída, marcada e mediada pelos outros e a sua época, mas singular do ponto de vista de quem a realiza, é o sujeito em formação, seja ele uma criança ou adulto. Considerando o quadro conceitual da noção de relação com o saber, trata-se do estudo das atividades relacionadas à leitura e à compreensão, posteriormente à escrita. O suporte para o ler é o domínio da linguagem falada, condição de possibilidade que permite a decodificação dos signos que se relacionam aos sons.

Estas competências podem ser aprendidas e desenvolvidas, envolvendo uma relação singular entre o sujeito e o mundo, que também é de sentido. Nesta perspectiva, a atividade é considerada enquanto tal se tiver sentido para um sujeito. A leitura do mundo, dos objetos da cultura e também da natureza, demarcam os processos de aprendizagem, onde o sujeito estabelece relações singulares que lhe permitem o desenvolvimento humano, resultado de aprendizagens que se dão dentro de contextos socioculturais.

Charlot (2000), ao esboçar a noção de Relação com o Saber, apresenta quatro figuras de aprendizagem: objetos-saberes; objetos cujo uso deve ser aprendido; atividades a serem dominadas e, por último, dispositivos relacionais. Diante desses objetos do saber, o sujeito que aprende estabelece diferentes relações, indicando diferentes processos de aprendizagem e apropriação. Trata-se assim de uma relação epistêmica em que o aprender configura-se em

uma atividade em situação, já que só há saber em uma certa relação com o saber e só há aprender em uma certa relação com o aprender.

Estas relações que implicam aprendizagens e desenvolvimento sociocultural dos sujeitos ocorrem em um momento da história de um sujeito e, simultaneamente, da história da humanidade, em condições socioculturais demarcadas, sob mediações de outras pessoas. A relação com as figuras de aprendizagem são, portanto, relações com o mundo, em um sentido geral, com os mundos particulares nos quais o leitor/escritor vive e aprende. Do ponto de vista epistêmico, a aprendizagem pode ocorrer quando da apropriação de um objeto virtual (o saber), encarnado em objetos empíricos (livro impresso, livro eletrônico etc.), abrigado em locais (bibliotecas, escolas, casas) e possuído por pessoas que já percorreram um caminho (professores, pais etc.), que se estabelece por meio das relações, da aprendizagem e de apropriações. (Charlot, 2000, p. 67)

Assim, neste estudo, aprender é, então, tomar posse desses saberes-objetos, dos conteúdos intelectuais que podem ser designados de maneira precisa ou imprecisa. O aprender passa por essa apropriação de algo que não se possui e que está inscrito em objetos, pessoas, locais etc. A mediação é tudo aquilo ou aqueles que indicam o caminho a ser percorrido, por meio do simples servir de modelo ou até dos ensinamentos, por meio de técnicas e métodos, ação deliberada de ensinar ou transmitir ao outro aquilo que se sabe. Contudo, se a mediação é indispensável, também é a atividade do aprendiz, sem a qual não há aprendido. Por isso, trabalha-se em termos de relações em que os saberes são objetos que podem ou não ser apropriados diante dos (in)sucessos possíveis. Nesse caso, passa-se da não posse a posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação. (Charlot, 2000, p. 68).

A autobiografia sartriana mostra-se terreno fértil para melhor compreender e exemplificar, por exemplo, as figuras propostas por Charlot (2000). Sartre descreve, explica e analisa a sua relação com diferentes figuras do aprender, em trechos de sua autobiografia, dividida em dois capítulos, o ler e o escrever. A gênese de sua relação com o saber é apresentada logo no primeiro capítulo, “O ler”. A leitura e os livros aparecem como práticas e objetos cuja realização e o uso devem ser aprendidos e praticados. Sartre não sabia ler, mas já era “bastante esnobe” para exigir seus próprios livros, como ele mesmo conta.

Seus primeiros livros foram dois volumes de contos adaptados do folclore à infância e logo que os recebeu de seu avô, “quis começar na mesma hora as cerimônias de apropriação”, segue narrando: “peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los.

Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe”. Por ainda não saber ler, a mãe perguntou se queria que ela lhe lesse *As Fadas* e ele, incrédulo, perguntou: “as fadas estão aí dentro?” (Sartre, 2000, p. 33-34). Ele ainda não tinha aprendido o uso do livro, esta atividade estava para ser dominada, mas a sua presença era efetiva e sua importância dominava todas as esferas da vida familiar, social e cultural.

Os livros, a literatura e a leitura, aparecem como dispositivos relacionais, onde as relações pessoais e de afeto criam atmosferas para suas escolhas e ações, com a mediação (modelo) dos adultos da família. A profissão do avô de Sartre era a de professor e editor de livros, todo ano era reeditado seu título *Deutsche Lesebuch*,

a família inteira aguardava as provas com impaciência. [...] O carteiro trazia enfim os grandes pacotes macios, o barbante era cortado com a tesoura; meu avô desenrolava as tiras, espalhava-as sobre a mesa da sala de jantar e cobria-as de riscos vermelhos; a cada erro de composição, blasfemava entre os dentes [...] (Sartre, 2000, p. 33).

Este clima antropológico demarca o horizonte literário de sua época, campo de possíveis por onde ele vai sendo mediado pelos adultos e crianças (familiares, escritores, professores, colegas, etc.), determinando os possíveis acessos e figuras de aprendizagem que caracterizam a sua relação com o saber-objeto livro. Contudo, é pela atividade ou ação que o pequeno *Poulou* vai se fazendo e tomando o projeto dos adultos como seu, “impelido” pelo passado, mas “puxado” pelo futuro: ser escritor. “Diziam-me amiúde: o passado nos impele; mas eu estava convencido de que o futuro me puxava [...] rebaixei o passado perante o presente e este diante o futuro”. (Sartre, 2000, p. 171)

A criança aqui vive sua época por meio da literatura, dos livros e outros artefatos, tecida entre adultos que colocam o seu projeto, mas é na relação com estes saberes, no seu movimento que ela vai aprendendo e se tornando o adulto que tem nos livros um objeto de saber viabilizador deste projeto e desejo de ser. A noção de projeto está presente em Sartre desde suas primeiras obras, como fundamento da filosofia da liberdade, que se expressa no seu principal discurso da seguinte forma:

O homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés de musgo, podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. Não o que ele quis ser, pois entendemos vulgarmente o querer como uma decisão consciente que, para quase todos nós, é posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. (Sartre, 1987, p. 6)

O clima antropológico "determina" quais os acessos e figuras de aprendizagem (demarca o campo dos possíveis) onde se inscreve a relação com o saber, uma relação

singular e de sentido. Nessa obra de Sartre encontra-se a reflexão sobre sua relação com o ler e o escrever, situando a criança *Poulou* no seu contexto sócio histórico, tecido socialmente em um grupo que faz a mediação com os artefatos culturais de sua época, evidenciando o seu movimento concreto de apropriação da realidade e desenvolvimento de um projeto de ser escritor.

E que clima era este? Início do século XX marcado pela primeira grande guerra (1914-1918) que devolveu à França Alsácia e Lorena, região de seu avô Charles, a mediação masculina fundamental desde sua primeira infância, com quem realizou frequentes viagens ao interior de uma França ocupada pelos alemães. O pequeno *Poulou* foi testemunha infantil da efervescência da cultura francesa em todas as suas expressões: cinema, fotografia, teatro, música e literatura. Experiência vivida entre o Jardim de Luxemburgo e o Panthéon, na rua Le Goff. A religião e a política também estavam demarcadas pela afirmação do estado laico, por uma educação laica e o debate sobre antissemitismo. Contudo, neste clima o que nos interessa para este momento trata da literatura e as novas leituras infantis que marcaram a época.

Em 1912, eu ignorava tudo dessas altas personalidades, mas estava em contato constante com seus epígonos: adorava *Cyrano de la Pègre*, Arsène Lupin, sem saber que ele devia sua força hercúlea, a coragem maliciosa, a inteligência bem francesa a tunda que levamos em 1870. A agressividade nacional e o espírito de desforra convertiam todas as crianças em vingadoras. Tornei-me um vingador como todo mundo; seduzido pela caçoadá, pelo penacho, estes insuportáveis defeitos dos vencidos, ridicularizava os vagabundos antes de lhes moer o lombo de pancadas. (Sartre, 2000, p. 85-86)

A mediação dos avós e da mãe foram fundamentais para a relação com os livros. É neste clima antropológico e tecido neste sociológico familiar que o desejo pelos livros e o saber de ser escritor vai se constituindo.

Comecei minha vida como hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros. No Gabinete do meu avô, havia-os por toda parte: era proibido espaná-los exceto uma vez por ano antes do reinício das aulas em outubro. Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas [...] eu sentia que a propriedade da nossa família dependia delas. (Sartre, 2000, p. 30-31)

Por meio da autobiografia, o autor esclarece o homem na sua singularidade e universalidade, situado em sua época, entre os outros e as coisas, mediados por eles e sujeito de sua história. O projeto de ser de Poulou vai sendo mediado pelos adultos e se constitui na superação do presente em direção ao futuro e dele próprio em direção ao mundo em relações concretas de alteridade e reciprocidade. Por reciprocidade mediada, Sartre (1960, p. 225) compreende:

1. Que o outro seja meio na exata medida em que eu próprio sou meio; 2. que eu reconheça o outro como práxis, isto é, como totalização em andamento ao mesmo tempo em que eu o integro como objeto no meu projeto totalizador; 3. que eu reconheça seu movimento em direção a seus próprios fins no movimento mesmo pelo qual eu me projeto em direção aos meus; 4. que eu me descubra como objeto e como instrumento de seus fins pelo próprio ato que o constitui para meus fins como instrumento objetivo. A partir daí, a reciprocidade pode ser positiva ou negativa. (Sartre, 1960, p. 225)

As relações de reciprocidade diferem entre os grupos e a série, mas a reciprocidade mediada só vai se constituir nos grupos em fusão, em que as liberdades se unificam pelas práxis individuais. Talvez o que tenha em vista é a ideia de comunidade, onde a práxis coletiva se define pelo exercício da liberdade. O seu núcleo familiar não se constituía propriamente num grupo em fusão, porém as relações de mediação entre seus avós e a mãe para com a criança foram fundamentais para as suas relações com o ler e escrever.

Os livros, a literatura e a leitura aparecem aqui como práticas, artefatos ou figuras do aprender fundamentais para sua família, no seu sustento ou como lazer e formação. Trata-se de compreender a importância do ler e escrever na formação humana, demarcadas em um contexto sociocultural, como atividade, de um homem em movimento, em relação com o mundo, livre para escolher, mas responsável e engajado em todos os feitos de sua época. O ler e escrever se fazem em um movimento, do sujeito com o mundo, e esse movimento é feito em determinada gramática.

Um exemplo de gramática específica é o texto acadêmico, que socializa o conhecimento produzido em pesquisa científica, e nesse sentido deve ser claro e não ambíguo. Outro exemplo seria a leitura e escrita na gramática da hipermídia: quando da experiência multissensorial, o leitor interage – de forma integrada –, com diversas linguagens (falada, escrita, imagética, etc.), o que torna mais rico o registro sensorial. Cada uma dessas linguagens desencadeia uma forma de processamento da informação que possui características diferentes, por exemplo: uma mesma sentença lida, falada ou ouvida possui o mesmo sentido, contudo, apresentam maior ou menor grau de dificuldade de apreensão para diferentes pessoas, tarefas e contextos.

E.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LEITURA DO MUNDO, ESCRITA DE SI E FORMAÇÃO

A leitura e a escrita surgiram de “um processo tecnológico”, tendo sido uma criação da humanidade, ou seja, são uma produção cultural. Surgiram com a evolução da espécie e

sua “necessidade de documentação e comunicação” (Lois, 2010, p. 20). Cada geração se encarrega de mediar os mais novos em sua relação com o mundo simbólico onde ler e escrever cumpre uma função civilizatória. Este processo se chama alfabetização e torna-se decisivo para as futuras gerações em seus processos de sociabilidade e de inserção no mundo do trabalho. A UNESCO (2004) define alfabetização como: “A capacidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar, calcular e usar materiais impressos e escritos associados a contextos variados”. Para que a leitura ocorra, é necessário que o indivíduo seja letrado.

O termo letramento foi introduzido recentemente na língua portuguesa, originado do termo em inglês *literacy*, foi apresentado em 1986 por Kato e é considerado um conceito “bastante discutido e usado para definir práticas educacionais, muitas vezes sem muita clareza da sua distinção de alfabetização” (Jung, 2007, p. 80), já que historicamente os termos escolarização e alfabetização estão relacionados e uma pessoa letrada é entendida, ainda hoje, como alguém com um certo nível de escolaridade. Contudo, há certa concordância de que é preciso aprender a ler para depois ler para aprender. Reconhecer palavras, compreender o sentido dos textos é algo que se aprende e este aprendizado ocorre dentro de um contexto sociocultural, mediado pelos adultos e artefatos, mas pela ação de cada criança ou sujeito em processo de formação.

A Alfabetização como resultado de um processo de aquisição de habilidades específicas é aplicado, praticado e situado conforme o contexto. Por ser um processo de aprendizagem, o domínio do texto depende de entender o significado das palavras, depende então do léxico mental, para então, conforme o léxico semântico, apreender a representação das palavras, para posteriormente, avançar ao léxico fonológico, a forma das palavras. (Neurosaber, 2020). Ainda, para Marcuschi (2013, p. 21) “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica de leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas”. O curso “Como alfabetizar com Paulo Freire”, do Instituto de mesmo nome do educador, em seu caderno de formação, propõe que a alfabetização se inicie pela leitura do mundo. A leitura do mundo seria o estudo da realidade de quem aprende e seu coletivo, para assim partir para a representação das palavras e suas formas, essa concepção confirma o caráter coletivo e sócio-histórico da leitura e escrita.

Segundo Chartier (2011, p. 26), a leitura exige uma apropriação do conteúdo por parte dos leitores, “(...) entendida, ao mesmo tempo, como controle e uso, como vontade de posse exclusiva pelas autoridades e como invenção pelos consumidores comuns”. Esse é um processo complexo que tem sido pesquisado através dos anos. Há evidências de que as

crianças começam a se beneficiar da leitura regular logo aos oito meses de vida, já que a leitura compartilhada estimula padrões de desenvolvimento cerebral e fortalece as relações entre adultos e crianças. Isso constrói a linguagem, a alfabetização e as habilidades socioemocionais (*Council on Early Childhood*, 2014). Uma revisão da literatura sobre leitura compartilhada constatou o aumento da linguagem oral na criança, de vocabulário, da compreensão das convenções de impressão, de consciência fonológica e de conhecimento do alfabeto (Shogin *et al.*, 2013).

Se, na infância, os processos de alfabetização assumem um caráter de base para o conjunto das aprendizagens e de leituras de mundo que sucedem os primeiros anos de escolaridade, o letramento é então um processo permanente que vai exigir do ser humano a atividade, ou seja, o trabalho de apropriação da cultura elaborada, um processo singular e que ganha em complexidade conforme o sujeito avança em sua formação, sendo a formação para a pesquisa ou doutoramento, o cume da escala formativa, no “denominado” ensino regular.

Na trajetória do/a pós-graduando/a, a escrita da tese seria o último e principal compromisso ao longo de sua formação. Durante os quatro anos de pesquisa, a necessidade de uma rotina, somada ao processo constante de autoquestionamento, traz a consciência de que a escrita requer uma vigília constante. Não podendo ser apenas fruto de inspirações momentâneas, mas de um rigoroso planejamento de tempo, de dedicação e foco para ser concluído. No âmbito da escrita acadêmica, Marques (2001) problematiza que é preciso considerar que ela é uma escrita intencional e que possui algumas características específicas. O autor aponta como estratégia que, ao iniciar um texto, devemos considerar que é como se estivéssemos em uma conversa, sendo necessário quebrar o gelo com interlocutores. Para o autor, é necessário se dedicar à escrita em vários âmbitos e que, quando menos se espera, a criatividade chega. E assim, o autor relaciona o ler e o escrever na gramática acadêmica:

Importa-se escrever para buscar o que ler;
importa ler para reescrever o que se
escreveu e o que se leu. Antes o escrever,
depois o ler para o reescrever.
Isso é procurar; é aprender: atos em que o homem
se recria contínuo, sem se repetir. Isso é pesquisar. (MARQUES,
2001, p. 90)

Para Josso (2016), o registro da experiência, resultante de vivências reflexionadas em diálogo no trato (auto)biográfico, proporciona um processo de formação identitária singular/plural e de autoconhecimento pelo qual se constituem, em determinadas circunstâncias, a “identidade para si e a identidade para os outros”. Este fenômeno se dá na

tensão entre “a emergência de uma dinâmica interna – vida interior – nas condições ambientais – interações sociais e culturais –, buscando uma “independência interativa ou sujeitando-se ao plano relacional, econômico ou social” (Josso, 2016, p. 69). Esse é o processo de construção da experiência ou, como metabolizamos a experiência vivida, imediata, transformando-a em experiência adquirida, e pela qual nós nos (re)construímos de forma acumulada, produzindo nossas fontes experienciais” (Delory-Momberger, 2016, p. 43). Essa tese toma como objeto este exercício de “narrar de si como um outro”, um movimento de olhar para fora, ao mesmo tempo, em que a situação exige o olhar para dentro e exige mesmo a superação do dentro e do fora no desejo de compreender a vida, como um todo. Ou seja, de escrita de si como um exercício de formação e memória de vida compartilhada. (Abrahão, 2004, p. 216-219).

E.3.1 Alfabetização ecológica e eco-formação: uma relação necessária com o mundo

A leitura do mundo e da palavra (Freire, 1989, p. 9), que nos remete além da educação formal, vem ao encontro do conceito de alfabetização ecológica (Capra, 2006), sendo a capacidade de ler, reconhecer e interpretar o seu entorno, ou melhor, a sua realidade para obter “o entendimento de como os ecossistemas sustentam a rede da vida, de modo que nós possamos assim conceber comunidades humanas sustentáveis.” (MMA, 2003, s.p.)

Em 1992, durante a conferência da Organização das Nações Unidas, a chamada Eco’92, a temática do desenvolvimento sustentável foi discutida, sobre o papel da humanidade e sua capacidade de se desenvolver sustentavelmente, ou seja, “garantir que seu desenvolvimento, embora atenda às necessidades do presente, garanta às gerações futuras atenderem também às suas necessidades (Lamberts; Dutra; Pereira, s/d, p. 22).

A ecoformação segundo Gaston Pineau, da Universidade de Tours (França), conforme nos conta Sauv  (2005, p. 35-36)   a forma  (no sentido do *bildung* alem o) que se articula em torno de tr s movimentos: a socializa o, a personaliza o e a ecologiza o. J  a heteroforma o,   a educa o dominante, quase que exclusiva nos sistemas educativos de nossa sociedade ocidental: “A educa o vem dos homens, dos pais, dos semelhantes, da institui o escolar” (Cottureau, 2001, p. 13). A autoforma o   entendida por Pascal Galvani como aquela que designa o processo pelo qual um sujeito reage sobre a apari o de sua pr pria forma. Ela expressa uma tomada de controle pela pessoa de seu pr prio poder de forma o. E a ecoforma o seria: “o terceiro p lo de forma o, o mais discreto, o mais silencioso” (Pineau, 2000, p. 132) e supostamente o mais esquecido.

A ecoformação se interessa pela formação pessoal que cada um recebe de seu meio ambiente físico: “Todo mundo recebeu de um elemento e de outro, de um espaço e de outro, uma ecoformação particular que constitui finalmente sua história ecológica” (Cottureau, 2001, p. 13).

O espaço que existe entre o ser humano e o meio ambiente não é um espaço vazio, mas sim o lugar onde se desenvolvem as relações entre o sujeito e o mundo. É neste espaço de troca e reciprocidade, que ocorre nossa relação com o mundo, por meio desta interação (temporal e espacial) em que elaboramos as bases de nossas ações em relação ao meio ambiente. É nesta fronteira que cada um responde ao desafio vital de "ser-no-mundo". A expressão "ser-no-mundo" permite-nos entender que o ser humano não é nada sem o mundo em que vive e que este mundo é composto por um conjunto de seres que o habitam. Analisar o "ser-no-mundo" leva-nos a compreender a relação de cada um com o seu ambiente. A ecoformação dedica-se a trabalhar sobre o "ser-no-mundo": conscientizar-se do que acontece entre a pessoa e o mundo, em interações vitais tanto para a pessoa quanto para o mundo. O aspecto biológico é importante nesse processo, já que nosso organismo assegura a sua sobrevivência com as contribuições externas ao nosso corpo. No entanto, é próprio do ser humano desenvolver uma relação simbólica essencial e ativa com o mundo. Apesar de pouco explorada pelo campo da educação ambiental, toda a sua problemática está no religar, na ecodependência e no sentido que cada um dá à sua existência (Sauvé, 2005, p. 35-36)

Algumas obras que discutem criticamente esse desenvolvimento não sustentável, com a denúncia ao uso de pesticidas e mecanização das monoculturas, presentes na obra autobiográfica de Rachel Carson, chamada “Primavera silenciosa” (Carson, 2010), a qual revolucionou e fundou o movimento ambientalista, traçando as bases para as lutas pela água, ar e terra do nosso planeta, mobilizaram esse meu pensamento inquietante em ressignificar nossa relação com a Terra. Outro livro que mobilizou ambientalistas desde 1949 é o de Aldo Leopold, que organizou em sua narrativa “Almanaque de um condado arenoso” (Leopold, 2019)¹³ situações vividas na conservação do sítio junto à sua família, ele é conhecido como um dos fundadores do movimento da ecologia profunda. Essas obras suscitaram reflexões sobre os padrões da natureza e como o humano poderia interagir com eles de modo a amplificar a conservação e regeneração dos ecossistemas em que vivem.

Rousseau (1992) discerne a natureza da cultura afirmando que “natureza seria tudo aquilo que vem antes do hábito” (Hardt *et al.* 2014, p. 162). A formação humana visando a

¹³ Esse livro inspirou a apropriação do objeto-saber almanaque para organizar a pesquisa narrativa a que se propõe essa tese. Apesar da sua formação técnica desenvolvida junto ao Serviço Florestal dos Estados Unidos, a linguagem utilizada pelo autor se aproxima da poética em textos verbais e alguns desenhos que ilustram o livro.

alfabetização ecológica estaria letrando o humano em formação a reconhecer-se em seu acoplamento estrutural, já que:

Essa natureza está na espécie e em cada um dos indivíduos, sendo simultaneamente universal e particular e há que primeiramente ser sentida e descoberta pelas forças corporais e espirituais como tal para, a partir daí, não ser afugentada ou mesmo soterrada pelas forças da cultura. A formação humana e sua tradução especificamente educativa aos moldes rousseauianos é vista, dessa forma, como realização dos desígnios da própria natureza. E, em termos mais amplos, como um diálogo profícuo entre a natureza e a cultura. (Hardt *et al.* 2014, p. 162)

Diante das incertezas acentuadas pela condição da Pandemia, com seu número crescente diário de vítimas e mortos, que estourou primeiramente em países da Ásia e Europa, diversas crises foram se somando à sanitária, como descreve Edgar Morin, no seu livro “É hora de mudarmos de via”, lançado em 2021. O autor analisa as repercussões dos desafios impostos pela Pandemia ao mundo, acompanhando a crise sanitária que seguia em curso. Sobre crise, ele aponta que em uma sociedade, a crise suscita dois processos contraditórios: o primeiro estimula a busca de soluções novas, a partir do estímulo da imaginação e da criatividade; o segundo “é a busca do retorno à estabilidade passada ou a adesão a uma salvação providencial” (Morin, 2021, p. 32).

A crise existencial, originada da alteração abrupta das rotinas diárias, quando o indivíduo teve que enfrentar lutos e perdas, de pessoas, de empregos, de tempos e espaços antes ocupados, alterou sua relação consigo e com o outro, do cuidado com sua alimentação, sono, da solidariedade com o próximo, entre outras. A partir do isolamento social tivemos a oportunidade, afirma Morin (2021), de ampliar nossa comunicação, mesmo com os geograficamente distantes, de nos envolver com a vizinhança, compartilhando a busca por alimentos ou medicamentos, ao mercado ou farmácia, principalmente com os idosos.

Outra crise apontada pelo autor seria justamente a da globalização, quando nações fecharam suas fronteiras mediante o aparecimento do Coronavírus, fechando-se em si mesmas. Desta forma, Morin (2021) questiona se a solução não seria a combinação de “globalização e desglobalizações parciais”, mediante a perda da autonomia econômica dos Estados, que enfrentaram consequências dramáticas com a escassez de medicamentos, máscaras e testes. A “desglobalização parcial” seria uma aposta para o enfrentamento futuro de novas epidemias, garantindo uma autossuficiência mínima para produtos ligados à saúde (medicamentos, máscaras, vacinas) e alimentação. O autor questiona como seria a retomada da rotina pós-corona, se essas ajudas mútuas e novos hábitos fossem anestesiados pela retomada da rotina “fora de casa”.

Durante os meses de distanciamento social, com a redução de automóveis circulando,

as emissões de gases do efeito estufa reduziram a ponto de alterar a composição atmosférica sobre as grandes cidades, esse fenômeno pôde ser percebido, por exemplo, na Índia e na China, em centros urbanos majoritariamente industriais. De maneira geral, passou-se a consumir o que era essencial, circular de automóveis estritamente o necessário, se perdurasse essas atitudes como novos hábitos talvez pudéssemos vivenciar o que Morin (2021, p. 49) chamou de “revolução civilizacional não violenta”, já que hoje vivemos no modo de produção capitalista que

reúne a população em grandes centros urbanos e faz com que a população urbana alcance uma preponderância cada vez maior, perturbando a interação metabólica entre o homem e a terra[...]; dificulta a operação da eterna condição natural para a fertilidade duradoura do solo e, assim, destrói ao mesmo tempo, a saúde física do trabalhador urbano e a vida intelectual do trabalhador rural (Steenbock et al., 2020, p. 49)

Abordo possibilidades ecopedagógicas a partir das concepções de formação que compreendem uma educação estética e dos sentidos do corpo. Baseada nos conceitos de ecoformação desenvolvido por Gaston Pineau e seu Grupo de Pesquisa em Ecoformação (GREF, na sigla em francês) desde 1992 e na abordagem utilizada por Vera Catalão (2011) sobre aspectos formativos, visando as possibilidades de reunir natureza e cultura na educação, em um pacto pela vida.

Percebo cada vez mais a relação entre aspectos cognitivos, expressões emocionais e sociais presentes no processo de aprendizagem, da mesma forma que está “cada vez mais difícil separar quem ensina de quem aprende, tal a alteração que os processos de aprendizagem operam em seus participantes”. (Catalão, 2011, p. 76). No texto analisado, Catalão (2011) destaca que Paulo Freire “considera que aprender é um ato de encontro entre pessoas” – uma interação – “mediado pelo mundo”, tendo como premissa que é preciso aprender a “ler o mundo” para podermos transformá-lo.

Como analogia a essa leitura do mundo, nessa interação com o mundo, utilizo os conceitos de paisagem e espaço em Santos (2008, p. 68) para situar a necessidade de contextualizar o processo de aprendizagem, em que o “espaço é o que anima as paisagens, é onde o movimento social é impresso na paisagem”. Pensando, então, que, ao aprender, conhecemos nosso espaço e afinamos nosso olhar sobre a paisagem, esta que abriga o espaço onde nosso movimento acontece ou, ainda, nosso contexto.

Empresto também da Geografia a “leitura de paisagem”, uma técnica utilizada para interpretar e compreender as características de uma determinada região, levando em consideração as interações existentes entre os elementos naturais e sociais, presentes na paisagem. Por meio dessa técnica, é possível analisar a influência do clima, da topografia, da

vegetação, da hidrografia, do relevo, além dos aspectos culturais e históricos que moldaram a paisagem. Envolve uma observação minuciosa dos elementos que compõem o ambiente, a partir de uma perspectiva holística, considerando não apenas as características isoladas de cada elemento, mas também as relações entre eles. Dessa forma, é possível entender como as atividades humanas influenciam e são influenciadas pelo ambiente, e como isso pode afetar a qualidade de vida das pessoas que habitam a região.

Na abordagem da educação ambiental, da educação para o meio ambiente, por meio do ambiente ou da educação para o desenvolvimento sustentável, como descreve Moacir Gadotti (2001, p. 99), “não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana”. Catalão (2011) frisa ser necessário trazer para perto de nós o planeta distante, a realidade que não nos toca cotidianamente, “[...] a das tragédias humanas e naturais, para que não banalizemos [...]” o que aconteceu com outros, ou em lugares distantes de nossas casas.

A ecoformação amplia a dimensão da educação ambiental para uma formação humana permanente (autoformação) (Pineau; Galvani, 2012; Josso, 2020) quando a educação não é entendida apenas “como um processo educativo de formação para o trabalho, mas como um processo mediador da relação do homem com seu ambiente social e natural” (Silva, 2008, p. 97). “Considerando essa situação moderna da relação homem/natureza, o conceito de ecoformação se engaja em um processo de restauração da relação do homem com seu ambiente”. (Silva, 2008, p. 97). Ainda, na tradução de Silva (2008, p. 97), sugere-se, a partir do relatório do GREF, que a ecoformação considera “as relações de interdependência entre o organismo e o ambiente material que se desenvolvem no coração dos gestos cotidianos”. Concordando com Hardt et al. (2014, p. 168) quando propõe que a “formação não pode ser, então, qualquer tipo de nivelamento” afirmando que “a vida mesmo nos força a estabelecer valores [...] Disso resulta que os valores também se enfrentam para decidir o que fazer, declinar, enfraquecer, cansar, condenar.

Na proposta elucidada por Vera Catalão (2011) no seu texto “A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade”, que ilustra a proposição ecoformativa em seu trabalho de formação de educadores, temos pistas de quais ambientes pedagógicos podem favorecer e “resgatar o encantamento e o prazer pelo conhecimento” (Catalão, 2011, p. 76). Segundo a autora, esse ambiente seria aquele que propicia vivências corporais e estéticas, que cultivam a sensibilidade e a inteligência do corpo, que permite que a informação recebida seja inscrita, como uma espécie de internalização do conhecimento no

corpo, por meio de jogos, exercícios corporais, respiratórios e experiências meditativas associadas a imagens e sons.

Vera Catalão (2011, p. 76) pergunta: como processar informação e “como transformar informação em atitude”? A corporeidade, nesse caso, é entendida por Catalão como essa junção das dimensões corporais e estéticas, no sentido como Merleau-Ponty (1999) a concebe, sendo o corpo dotado de inteligência própria, conceito posteriormente desenvolvido por Maturana e Varela (2001, p. 52) como autopoiese, essa capacidade dos organismos de se recriarem continuamente, é o núcleo biológico da dinâmica constitutiva dos seres vivos que aprendem constantemente, interagindo com o meio, como esclarece:

F. Varela e H. Maturana, da Escola de Santiago, compreendem que toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de modo pessoal e enraizado na sua estrutura corpórea, razão pela qual toda experiência de certeza é um fenômeno individual, uma solidão que só é transcendida no mundo que criamos juntos, uns com os outros (Catalão, 2011, p. 79).

Quando Catalão, Mourão e Pato (2009) propõem uma epistemologia para a educação ambiental a partir da ecologia humana, falam de criação de sentidos, se reportam “ao papel da subjetividade, da interação social, da gestão sustentável da natureza e do patrimônio cultural e ambiental dos povos.” Elas incluem a reflexão (Catalão; Mourão; Pato, 2009, p. 28) que “nos coloca face a face com a complexidade da realidade humana e das nossas interpretações sobre a mesma, posto que vivemos entre campos de sentidos nunca neutros de interpretação do mundo”.

E.4 NARRATIVA E ESTÉTICA

O tema da narrativa articulado ao da estética nos permite refletir sobre como produzimos e analisamos as experiências no âmbito da educação formal e informal, de crianças e adultos. Desde a sua origem, a humanidade conserva e promove a memória individual e coletiva por meio das narrativas orais, escritas ou representadas das mais distintas formas: por meio de gravações em pedras, dos livros, das telas e painéis, das peças de teatro, das notícias de jornal, dos filmes do cinema, do rádio, das novelas de TV, dos gibis, dos desenhos animados etc. (Gancho, 2006). A narrativa é polissêmica, se expressa de múltiplas maneiras desde os primórdios da humanidade. Barthes (1984, p. 19) afirma que a narrativa “começa com a própria história da humanidade e nunca existiu em nenhum lugar e tempo nenhum, um povo sem narrativa”.

Como definição, a narrativa pode ser uma sequência de fatos interligados, que compõem um enredo de uma personagem ou entre personagens, que ocorrem em

determinado tempo e espaço, essa possui diversas estruturas e gêneros tendo um narrador na sua composição. A narrativa também pode ser compreendida como a representação de uma sequência de fatos ordenados por ações (Genette, 2008), sejam eles ficcionais ou não. Han (2021, p. 12-14) afirma que “narrativas não se deixam acelerar arbitrariamente” já que a “aceleração destrói as suas estruturas próprias de sentido e tempo”. O autor complementa sobre o tempo narrativo, concluindo que este “tem uma forma inteiramente diferente de duração” (Han, 2021, p. 12-14). Há que se considerar que em toda a narrativa há uma estética adjacente, transmitida por meio da formação. Esta transmissão engloba aspectos culturais e sociais de uma dada sociedade e se consolida como um projeto quando adquire aspecto de tradição. A formação estética nas sociedades contemporâneas vem adquirindo complexidade enquanto amplia e vulgariza a educação dos sentidos, alcançando as massas e dessensibilizando os processos educativos.

Assumo que a formação estética atua como apropriação da cultura pela sensibilidade (que passa pelos sentidos), em um movimento que vai de encontro, na contemporaneidade, àquele que é promovido pela Indústria Cultural, a qual homogeniza os sentidos, danifica a subjetividade e contribui para a redução das experiências e para a alienação das massas (Adorno; Horkheimer, 1985). Isso evidencia a importância da relação entre experiência estética e a formação das subjetividades, especialmente no que toca as emoções e os afetos. Como concepção de experiência, destaco o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no trecho que menciona essas sendo um conjunto de atividades que pretendem unir as vivências e conhecimentos das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Essas práticas têm o propósito de ampliar as experiências sensoriais, expressivas e corporais das crianças, permitindo que elas conheçam a si mesmas e ao mundo ao seu redor. Além disso, essas atividades também oferecem oportunidades para as crianças se envolverem em narrativas e histórias interessantes (DCNEI, 2010, p. 25).

Para a psicologia histórico-cultural de Vigotski (1987, 2018), a mediação cultural e social de processos que envolvem a emoção revelam a promoção dos afetos nas relações sociais e com os bens culturais. Para Benjamin (2002), esse afetamento acontece em meio a uma experiência mimética, que está relacionada com a capacidade de ver e ouvir, como acontece na narrativa. É possível observar que a experiência mimética sobrevive na infância. Por meio da brincadeira, sua atividade principal, a criança vive a relação com o outro e as coisas, de partilha, mescla e sai transformado. O alargamento do tempo possibilita que, de fato, a criança seja tocada e transformada durante a brincadeira, sendo essa a experiência

infantil (Momm, 2011). A capacidade narrativa está relacionada com o quanto já se viu ou ouviu do mundo, com as possibilidades de experiência. Benjamin, no texto de 1936 “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, identifica a relação da esfera da mídia e das tecnologias com o estético. O filósofo, ao identificar a perda da aura do objeto artístico a partir de sua reprodução técnica através das novas tecnologias (na época, o cinema e a fotografia), mostra-nos que, longe de provocar uma perda ou morte dos princípios estéticos, o que mudou foi a própria natureza da arte.

De acordo com suas ideias, as relações entre os meios tecnológicos e a arte provocaram em simultâneo: uma crise – com a liquidação do valor tradicional do patrimônio cultural e, uma renovação – os meios provocaram alterações profundas no modo da sensibilidade e percepção humanas. Esse pensamento é fundamental para compreensão das relações entre as tecnologias da comunicação, conhecimento e a sociedade. Tal como afirma Arantes (2007, p.496), de acordo com Benjamin, as técnicas "desencadeiam, afirmando que, de acordo com Benjamin, as técnicas, “desencadeiam percepções e processos cognitivos que são, muitas vezes, os motores das grandes transformações estéticas [...]”.

Cabot (2013) em seu texto que trata da cultura digital de massas e a nova educação, atribui a Benjamin uma descrição do momento inicial em que a forma oral de transmissão de experiência está se tornando obsoleta, em seu texto "Experiência e Pobreza", de 1933, Benjamin “destaca as transformações que o capitalismo provocou entre os dois séculos, principalmente a massificação e mudanças tecnológicas que finalmente alcançam o mesmo escopo da vida cotidiana, transformando-a radicalmente.”

Se for certo que existe uma intrínseca relação entre estética e meios técnicos, quais as características da estética na era das tecnologias informacionais? A hipótese de que partimos neste trabalho é de que as novas tecnologias midiáticas instauram uma estética do fluxo, daquilo que se dá em trânsito e em contínuo devir (Cabot, 2013, p. 23, tradução nossa).

E a própria narrativa transmidiática,¹⁴ gênero narrativo da convergência, se dá em fluxo: do conteúdo entre as distintas mídias. Santaella afirma que “de acordo com Maffesoli (1997), o mundo que todos habitamos são territórios flutuantes” (Santaella, 2007, p. 17). Assim, tomamos a definição de Arantes (2007), para descrever a cultura do nosso tempo, a saber: liquidez e fluidez: “Fluxo é a qualidade, ato ou efeito de fluir. Diz respeito ao movimento de um líquido e também à substância que facilita a fusão de outras. O fluxo, por outro lado, constitui-se como característica primordial dos fluidos.” (Arantes, 2007, p. 497),

¹⁴ Henry Jenkins introduziu originalmente o conceito de Narrativa Transmidiática, quando, no ano de 2003, afirmava que “entramos em uma nova era de convergência de mídias que torna inevitável o fluxo de conteúdos através de múltiplos canais”.

esse pode ser compreendido como a capacidade de transitar entre os territórios de informações no mundo digital e no mundo real.

Desde os primórdios da humanidade, a narrativa tem sido uma forma de promover e preservar a memória individual e coletiva. A narrativa é polissêmica e se expressa de múltiplas maneiras, desde as narrativas orais até as representações em livros, filmes e outras formas de arte. A formação estética está relacionada à sensibilidade e é transmitida por meio da educação, englobando aspectos culturais e sociais de uma dada sociedade. A capacidade narrativa está relacionada com o quanto já se viu ou ouviu do mundo e as possibilidades de experiência.

A estética é um conceito que pode ser entendido como uma forma de sensibilidade à arte e ao mundo ao nosso redor, transmitida através da educação e das experiências culturais e sociais de cada indivíduo. Nesse sentido, a formação estética está intimamente ligada à capacidade narrativa de cada pessoa, influenciada pelas suas vivências e pela sua capacidade de interpretar o mundo ao seu redor. Com o avanço das novas tecnologias midiáticas, surge uma nova estética do fluxo, que valoriza a velocidade e a instantaneidade da informação em constante movimento. Essa nova estética é caracterizada por uma constante mudança e transformação, o que pode gerar desafios para a compreensão das relações entre as tecnologias da comunicação, o conhecimento e a sociedade contemporânea. Nesse contexto, torna-se essencial entender como as transformações estéticas e cognitivas estão afetando a nossa percepção do mundo e da arte, e como podemos nos adaptar a essas mudanças para continuar compreendendo e apreciando a beleza e a complexidade do universo estético que nos cerca.

As novas tecnologias midiáticas instauram uma estética do fluxo, daquilo que se dá em trânsito e em contínuo devir. É fundamental compreender a relação entre as tecnologias da comunicação, conhecimento e a sociedade para entender as transformações estéticas e cognitivas que ocorrem na contemporaneidade, para podermos realizar uma “leitura de paisagem”.

E.4.1 Narrativa imagética: estética da forma e do fluxo

Santaella e Nöth (1998, p. 15) distinguem dois domínios que dividem o mundo das imagens. O primeiro, onde elas são representações visuais, já “o segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente”. Os autores afirmam que “ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese.” (Santaella; Nöth, 1998, p. 15). Concordando com Abrahão (2014), a confecção e a

interpretação das imagens ocorrem pela tensão entre a representação e o fato; a memória e o documento; o visível e o oculto, o efêmero e o perpétuo, características que lhes é inerente. Essa tensão fica mais visível quando se estabelece uma leitura reflexiva do material visual que não elimina, mas se apoia na subjetividade de quem o interpreta, no meu caso: a pesquisadora, bem como tem estado sob a influência do aquele que escolhe e enquadra a imagem e a pessoa fotografada, que normalmente se prepara para isso.

Santaella e Nöth (1998) afirmam que a relação entre a imagem e seu contexto verbal é próxima e diversa. A imagem pode ser utilizada para ilustrar um texto verbal ou o texto pode ser utilizado para explicar a imagem, em forma de comentário. Em ambos os casos, a imagem parece não ser suficiente sem o texto. Isso levou alguns semioticistas logocêntricos a questionarem a autonomia semiótica da imagem. A concepção defendida é que a mensagem imagética depende do comentário textual, devido à abertura semiótica peculiar à mensagem visual. A interpretação da imagem é modificada, especificada e generalizada pelas mensagens do contexto imagético. A linguagem verbal é o contexto mais importante para a imagem. No entanto, outras imagens e mídias, como a música, são também contextos que podem modificar a mensagem da imagem.

Como afirma Han (2021): o signo visual da conclusão é fechar os olhos. Para o autor, toda narrativa é uma conclusão. O que me aproxima do entendimento de que o mesmo poderia se dizer da fotografia clicada, quando o obturador é fechado, aquela imagem capturada é uma narrativa concluída, nela mesma. Para Abrahão (2014), tanto o fotógrafo quanto o fotografado influenciam a fotografia. O fotógrafo escolhe a imagem, enquadra-a e estuda a incidência de luz, fornecendo sua própria interpretação. Já o fotografado se prepara para a foto, arruma-se e faz pose, entre outros. O que é verdadeiro e real é relativo a cada indivíduo, ou seja, a verdade do fotógrafo, da pessoa fotografada e do pesquisador depende de seus próprios sistemas de referência, que informam as percepções que dão sentido à imagem. (Abrahão, 2014, p. 16). A autora argumenta que em ciências sociais e na pesquisa (auto)biográfica, subjetividade e verdade são conceitos que estão intimamente ligados, como as duas faces de uma mesma moeda; a presença de um implica na existência do outro.

Abrahão (2014) explica que Barthes, em sua obra de 1984, descreve dois movimentos que o observador, no caso o pesquisador, faz em relação à fotografia. O primeiro é o *studium*, que é a percepção da fotografia como uma obra artística, admirando-a como um todo. No entanto, Barthes acredita que o *studium* não é suficiente para entender a essência da fotografia. O segundo movimento é o *punctum*, que é quando a imagem fala ao sentimento do observador, atraindo-o para determinados pontos formais que o fazem refletir e sentir.

Barthes revisita o conceito de *punctum*, afirmando que este não é mais apenas um detalhe de forma, mas sim uma intensidade que representa o tempo e a representação pura do que já foi e nunca mais poderá se repetir existencialmente.

Avanço no sentido de discutir e apreender os três tipos de leitores que Santaella (2013, p. 20) descreve, como sendo: o contemplativo, o movente e o imersivo. O leitor contemplativo é aquele da era pré-industrial e do livro impresso, que medita sobre o que lê e fixa sua atenção em uma imagem estática. Já o leitor movente é filho da revolução industrial e das grandes cidades, sendo dinâmico e misturando vários sinais e linguagens presentes nas metrópoles. Ele surgiu com a explosão do jornal e da fotografia, e manteve suas características com a chegada da televisão e da era eletrônica. Por fim, o leitor imersivo é aquele que surge com as redes de computadores, e navega em telas e programas de leitura, conectando-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com textos, imagens, documentação, músicas, vídeos, e outros elementos disponíveis na internet. Cada tipo de leitor tem habilidades distintas e requer diferentes formas de leitura, o surgimento de um tipo de leitor não leva o anterior ao desaparecimento.

O leitor ubíquo, herdou do leitor movente o movimento constante, adquiriu a habilidade de ler e transitar entre diferentes formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que aparecem e desaparecem. Esse leitor tem um organismo que se adaptou à velocidade e agitação do mundo em que vive, sincronizando-se com o nomadismo próprio do ambiente urbano e a linguagem da convergência, adotando o conceito de narrativa transmídia respaldada por Guedes (2016, p. 62), a qual explica que:

A narrativa transmídia é o processo onde uma história é contada a partir de diversas mídias (convergências de mídias), cada plataforma proporciona uma experiência diferente, trazendo a sua contribuição para o desenrolar da história. Cada mídia constrói uma autonomia narrativa (cada uma conta sua "parte" da história), e partindo do processo de convergência entre os meios, o entendimento da narrativa geral é estabelecido. Uma espécie de fusão entre narrativas acontece, e cada mídia adiciona e contribui para a história. Se o público acompanhar a história através de apenas uma mídia, ele não será prejudicado, porém, se ele permutar por todas as mídias que estão ligadas a essa história, a narrativa é compreendida em âmbito geral, como se vários pedaços da história fossem unidos em uma narrativa maior. (Guedes, 2016, p. 62).

Assim, é proposta a apresentação de um memorial de formação tendo um almanaque transmídia como produto da pesquisa de tese. Esse que sustenta a narrativa (auto)biográfica da (auto, hetero e eco) formação em casa, em tempos de pandemia, da CoViD-19. A metodologia dessa proposição de pesquisa-formação é apresentada no capítulo de

Investigação, na seção O, quando o almanaque é proposto como uma leitura de paisagem em tempos de educação em casa, consequência da pandemia de CoViD-19. A leitura de paisagem é uma ferramenta importante para a compreensão da dinâmica de um local, contribuindo para o planejamento e gestão do território, bem como para a promoção do desenvolvimento sustentável. Consiste em observar e compreender a dinâmica dos ecossistemas naturais e artificiais, a fim de aplicar os princípios na criação de sistemas sustentáveis, como, por exemplo: para a agricultura ecológica, a criação de animais e a construção de habitats humanos. A leitura de paisagem envolve a observação cuidadosa dos padrões naturais, como as formas do terreno, a vegetação, a água e o clima, para entender como esses elementos interagem e se influenciam mutuamente. Isso permite que se crie sistemas que imitem a complexidade e a resiliência dos ecossistemas naturais.

INVESTIGAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A METODOLOGIA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Escrever o que não acontece é tarefa da poesia.
Pra meu gosto a palavra não precisa significar — é só entoar.
No gorjeio dos pássaros tem um perfume de sol?
Eu queria pegar na semente da palavra.
(Barros, 2010, poema 4 da parte II)

Minha situação, e a de minha família, no contexto da Pandemia Covid-19, levou-me à necessidade de colocar em prática o isolamento social, mantendo as atividades acadêmicas, profissionais, domésticas e sociais, porém em modo remoto. Nesse contexto, a pesquisa-formação revelou-se como uma possibilidade de articular o vivido, revelando aspectos educacionais e sociais, permitindo a necessária "reinvenção de si", por meio da "narrativa" e de um intenso e laborioso processo de reflexão individual e coletiva, que resulta em um processo de "escrita de si" tão formativo como testemunho do nosso tempo. Essa modalidade da pesquisa (auto)biográfica nos proporciona um olhar mais atento sobre nós mesmos, buscando refletir e compreender processos vividos nas relações interpessoais.

I.1 NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E COMPREENSÃO CÊNICA

Esse processo autorreflexivo exige uma abordagem retrospectiva e prospectiva, que remete ao passado das experiências vividas, elaboradas e narradas, mas também a um futuro para onde nós nos projetamos pela via do “caminhar em direção à si” (Josso, 1991; 2010)¹⁵. Vale destacar que narrativa oral ou escrita consiste em um modo privilegiado nessa operação de biografização, mas podemos adicionar outras formas, materiais, comportamentais, simbólicas, como: a aparência física que mostramos de nós mesmos na vida física ou virtual (postura corporal, roupas, eventos, escolhas políticas), nossos modos de ser em público e privado, nossos modos de falar, nossas formas de “habitar”, nossos modos de sociabilidade e de relações, nossas formas de aprender o mundo e de transmitir esses conhecimentos etc.

O conjunto identitário, implícito ou explícito, se delineia nas formas como vivemos e nos relacionamos com os outros, mas também como produzimos imagens de si

¹⁵ Refiro aqui a tese de Marie-Christine Josso, publicada com o título de *Cheminer vers soi*, (em português Caminhar para si), como ela mesma explica: “o título dado à publicação da minha tese de doutorado (O sujeito em formação) continua a ser a palavra-chave da minha vida espiritual, existencial e intelectual. Esta frase é um verdadeiro pilar para mim, porque me permite (re)questionar regularmente o rumo da minha vida e se continuo a... navegar; mas ‘não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar’, como canta o português, João Afonso. Genebra, novembro 2009”. (Berkenbrock-Rosito, 2009, p. 139).

(Delory-Momberger, 2018). O esforço reflexivo consiste em explorar o processo de construção de si nesse novo contexto e espaço social, relacionando o subjetivo à cultura, tentando evidenciar como se tem dado forma às próprias experiências, bem como o sentido das situações e acontecimentos vividos, nas relações de formação na pós-graduação, e com as crianças em processos de alfabetização e escolarização, na modalidade remota.

Para Josso (2016, p. 75), a “questão identitária” é esse processo permanente de identificação ou diferenciação e de autodefinição, marcando nossa identidade evolutiva, encontra-se nesse momento histórico, fortemente abalada pelos efeitos desestruturadores das mudanças tecnológicas, sociais, econômicas e/ou políticas.

Tomo como objeto essa construção identitária, marca da nossa existência, como um conjunto complexo de diferentes componentes: nossa trajetória produzida no tensionamento entre heranças sucessivas e novas construções, em uma relação dialética de aquisição do conhecimento, do saber-fazer, do saber pensar, do saber ser em relação ao outro, das estratégias, das valorizações, dos comportamentos com os conhecimentos, competências, novas valorizações que são objetivadas a partir do currículo educativo escolhido.

Estamos diante do paradigma “singular plural” que Josso (2016) nos oferece referente ao trabalho biográfico e autobiográfico, situado no entrelaçamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível. Aqui, a invenção de si pressupõe imaginável e possível a um projeto de si, o que implica conquista progressiva e sempre em vir-a-ser de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e em nosso modo de vida (Josso, 2016, p. 77).

Nessa perspectiva, também endossada por Delory-Momberger (2018, p. 48) não se trata de opor indivíduo e sociedade, nem de jogar uma dessas posições contra a outra, *ou* mesmo de colocá-las em um tipo de combate que colocaria o “sujeito” como um personagem heroico, defendendo sua “intimidade” e sua “integridade” contra “a sociedade”. Por meio da narrativa, o individual e o social encontram-se em relação de instituição recíproca: “a narrativa socializa o individual e individualiza o social, pelo qual o trabalho de configuração e de metabolização é permitido, criar mutualmente a relação consigo e com o mundo social”. A atividade biográfica, por meio da memória e da narrativa, convida a uma compreensão e estruturação da experiência e da ação que se exerce de forma constante na relação da mulher que venho me tornando, com a minha própria vivência e com o mundo onde me encontro.

Durante a Pandemia, Josso (2020) escreve seu *herbarium*¹⁶, em conferência proferida em junho de 2021 no âmbito do IX CIPA¹⁷. A autora compartilha conosco a narrativa em memorial de seu itinerário, como uma cartografia expressa no seu herbário: sua relação com os vegetais, alimentícios e ornamentais, que compõem as paisagens por onde passou, os momentos que viveu de alegria, comemoração ou tristezas (“Flores de amor, flores de alegria, flores de morte”). A autora caminha e, ao caminhar, evidencia o que de seus passos no caminho são importantes e que por sua narrativa (alusão a trecho do caminho de Santiago de Compostela) é passível de se tornarem imagéticas as cenas narradas, suas cores e cheiros, que atravessaram sua história.

O essencial aparece, quando compartilha as percepções sobre a alimentação no caminho de Santiago de Compostela. O essencial é compartilhado a partir da narrativa que nos coloca nesse caminhar, nos trazendo à consciência o percurso e seu gasto energético empregado na atividade (imagem cartográfica dimensionando os pequenos vilarejos e povoados que fazem desviar das grandes cidades). Nos traz ao entendimento do essencial para a autora em relação ao reino vegetal, mas não só: à vida, a qual se torna saudável e indispensável por conta dessa relação, do indivíduo ao coletivo, “das rosas à massa de árvores indistintas”. Além dos escritos de Josso, algumas narrativas de Paulo Freire (1989, 2013, 2020) também trazem “reflexões sobre minha vida e minha práxis”. A exemplo de “À sombra desta mangueira”, em que o educador expressa seu afeto pela sua terra, mas não de forma ingênua. Ele reconhece as dificuldades, desigualdades e complexidades da sociedade em que vivemos: a pobreza, a fome e outros desafios. Apesar de seu amor pela terra, ele não apenas sonha com mudanças, mas se empenha ativamente para transformá-la, com uma visão realista e comprometida com a transformação de suas paisagens.

Conicionados pela emergência das questões ambientais, para demarcar as crises atuais, esforcei-me em desenhar um objeto de pesquisa, a narrativa (auto)biográfica, na educação em casa em tempo de pandemia, que expressa o delineamento do percurso até o momento. Nesse contexto, trata-se de registrar de diferentes formas episódios do cotidiano, por escrita reflexiva, registros fotográficos, documentos pessoais (Zabalza, 2004, p. 32), que após recuperados, analisados, tornam-se fonte inspiradora para atividade criadora de uma narrativa (auto)biográfica e auto-formativa, o que requer a necessidade de tratar

¹⁶ JOSSO, Marie-Christine. *Meu herbarium: narrativas de experiências vivenciadas com o reino vegetal*. Tradução Maria Helena Menna Barreto Abrahão, no prelo.

¹⁷ O IX Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica aconteceu de maneira remota de 1 a 4 de junho de 2021, organizado pela Universidade de Brasília (UNB). Disponível em: <https://ixcipa.biograph.org.br/>. Acesso em 02 mai. 2023.

analiticamente forma e conteúdo, a partir do entendimento da imagem pelo texto verbal, que tem contexto na narrativa (Santaella; Nöth, 1999, p. 53), suscitando a reflexão de como a narrativa, verbal e visual, pode ser objeto de análise para falar da formação, considerando que seu correspondente alemão (*Bildung*) tem no prefixo (*Bild*) o sentido de “contorno, imagem ou forma” (Tommaselli, 2017, p. 102). Buscando evidenciar o vivido no cotidiano pelos atores e o que se registra como experiência passível de ser narrada.

A formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. (Severino, 2006, p. 621).

Nesta proposta, utilizo da pesquisa-formação articulada a histórias de vida (Abrahão, 2003, 2016; 2018; Josso, 1999; Bragança, 2014; Delory-Momberger, 2018), que tem sua centralidade no sujeito aprendiz e considera a complexidade de dinâmicas bio-psico-sócio-culturais na formação de adultos, mas também de crianças. Nossa situação, no contexto da Pandemia CoViD-19, levou-nos à necessidade do distanciamento social, mantendo as atividades acadêmicas e sociais, porém em modo remoto.

Nesse contexto, a pesquisa-formação revelou-se como uma possibilidade de articular o vivido, revelando aspectos educacionais e sociais, permitindo a necessária "reinvenção de si", por meio da "narrativa" e de um intenso e laborioso processo de reflexão individual e coletiva, que resulta em um processo de "escrita de si" tão formativo como testemunho do nosso tempo. Essa modalidade da pesquisa (auto)biográfica nos proporciona um olhar mais atento sobre nós mesmos, buscando refletir e compreender processos vividos nas relações interpessoais.

A pesquisa-formação nos desafia a tomar nossa própria experiência como objeto de estudo, em um processo reflexivo com recurso à memória, avançando para a narrativa oral e escrita, mas também utilizando-se de outros recursos como os imagéticos, constituindo-se em um texto (auto)formativo e de testemunho (auto)biográfico.

É dentro dessa infinita variedade que a pesquisa (auto)biográfica opera um recorte. Seu interesse recai especificamente sobre as narrativas autobiográficas, que se enraízam nessa atitude fundamental do ser humano “que consiste em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência”, para contar a história de sua vida, a história de uma experiência, a história de um momento qualquer.” (Passeggi; Souza, 2016, p. 9)

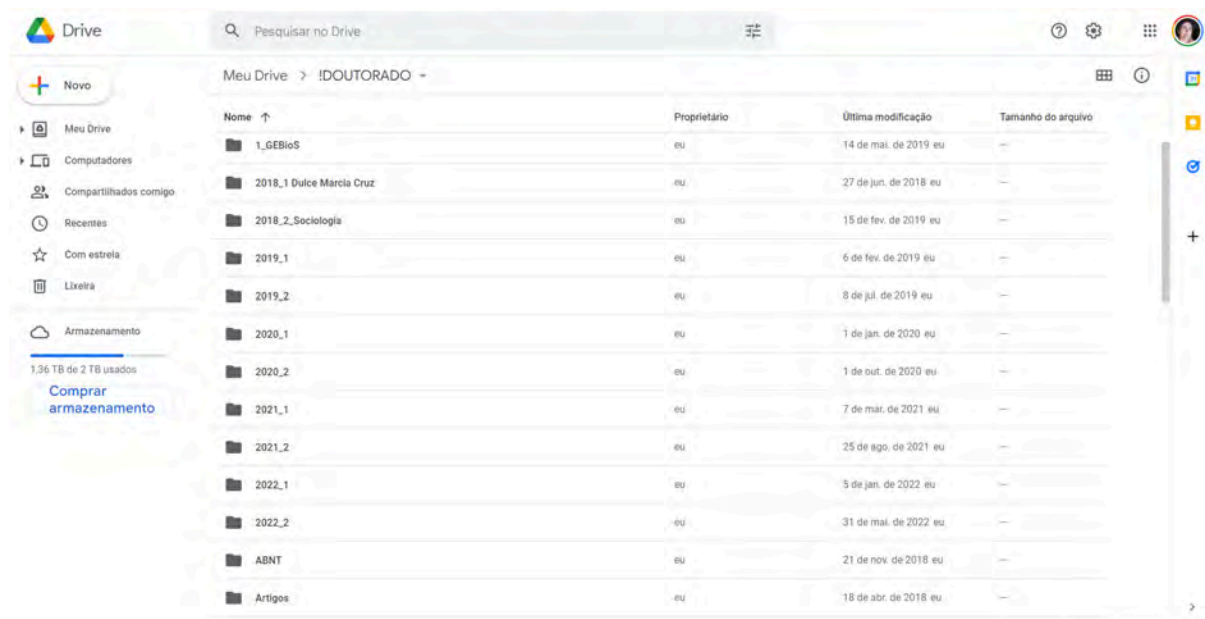
A escrita em meio digital é uma realidade em que vivemos, a educação remota devido

ao contexto do distanciamento social evidenciou os processos de criação com a mediação de ferramentas digitais. A seguir apresento alguns elementos, ferramentas e processos utilizados durante a escrita e elaboração deste trabalho, iniciando pela documentação e organização dos arquivos aos quais me remeto, que integram esta tese.

I.1.1 Documentos de referência e processo de escrita

A opção pela organização dos documentos e textos de referência no disco virtual (Figura 07), foi a maneira escolhida para tornar acessível os conteúdos das disciplinas, eventos e cursos realizados desde o período como aluna especial em 2018, até o posterior ingresso como doutoranda, no ano de 2019. As pastas organizam os semestres ano a ano, com os arquivos de textos de leitura e escrita dos conteúdos estudados, separados em pastas com o nome da disciplina ou ainda a temática do estudo.

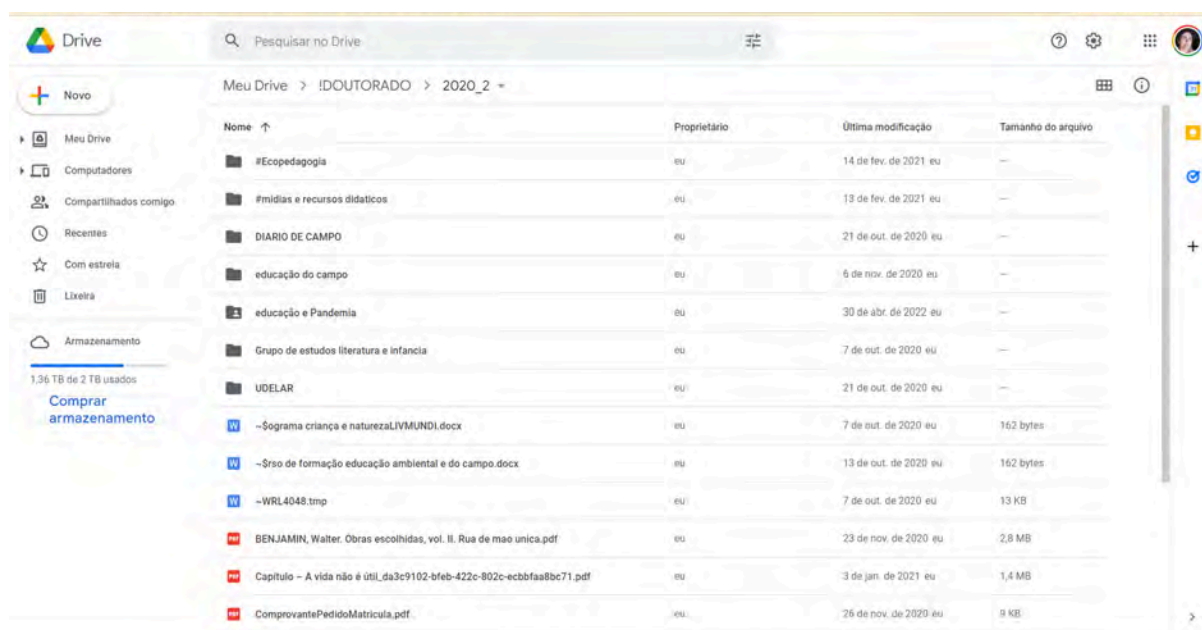
Figura 07 - Interface do disco virtual com a organização dos conteúdos estudados durante a formação doutoral



Fonte: Espelhamento da tela do computador pessoal

Ressalto, neste trabalho, os conteúdos estudados e cursados a partir do semestre 2020/2 (Figura 08), quando do estabelecimento do ensino remoto pelas Universidades Federais.

Figura 08 - Conteúdos do semestre 2020/2

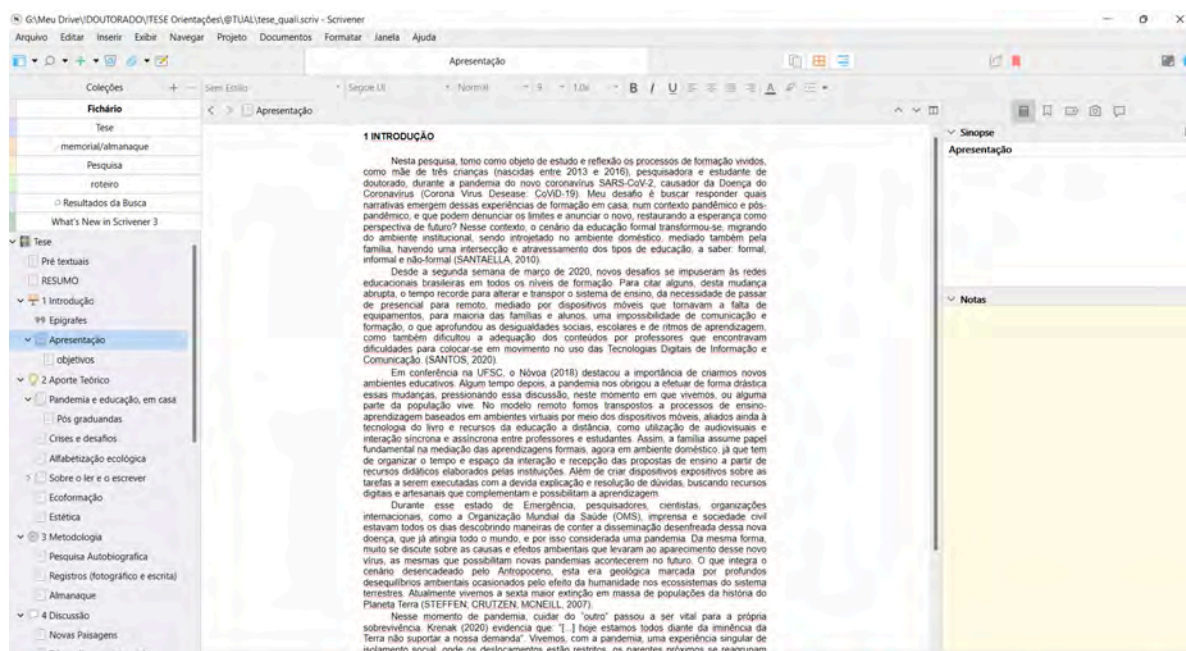


Fonte: Espelhamento da tela do computador pessoal

A organização das fotografias que compõem a narrativa imagética do almanaque foram organizadas em arquivo digital, com a inclusão de fotografias pelas pessoas que as produziam, ora em câmera fotográfica, ora em aparelhos *smartphones*. Essas, são de autoria coletiva, ordenadas por data e pastas, em disco virtual, *Google Drive*.

No processo da escrita em meio digital, por necessitar uma dinâmica menos engessada na organização dos conteúdos textuais já escritos e para ter uma melhor visualização na estruturação do sumário inicial da tese, utilizei o *software Scrivener* (Figura 09), o qual possibilita mobilidade dos conteúdos com maior dinâmica e agilidade a partir do índice na lateral esquerda, com o movimento de arraste é possível deslocar os blocos de texto, ordenando-os. Ele se difere dos editores de texto padrão, tais como o da empresa *Microsoft*, o *Word*, ou mesmo o fornecido pela Google, o *Google Docs*. Este último, foi o escolhido para a etapa da escrita posterior à organização da estrutura da tese no *software Scrivener*.

Figura 09 - Área de trabalho do software de escrita eletrônica Scrivener



Fonte: Espelhamento da tela do computador pessoal

Assim, organizo uma hipermídia que suporta uma narrativa, um conjunto de conhecimentos específicos articulados em um texto “tecido de citações saídas dos mil focos da cultura” (Barthes, 2004 [1968]) onde está inserido. Esse, ao mesmo tempo, reflete, silencia e é espelho de uma cultura, sendo assim deve acompanhar também os avanços da tecnologia, para que esteja alcançando os seus leitores e interatores, apresento essa hipermídia como almanaque, no anexo 1 desta tese.

1.1.2 Compreensão cênica na pesquisa (auto)biográfica

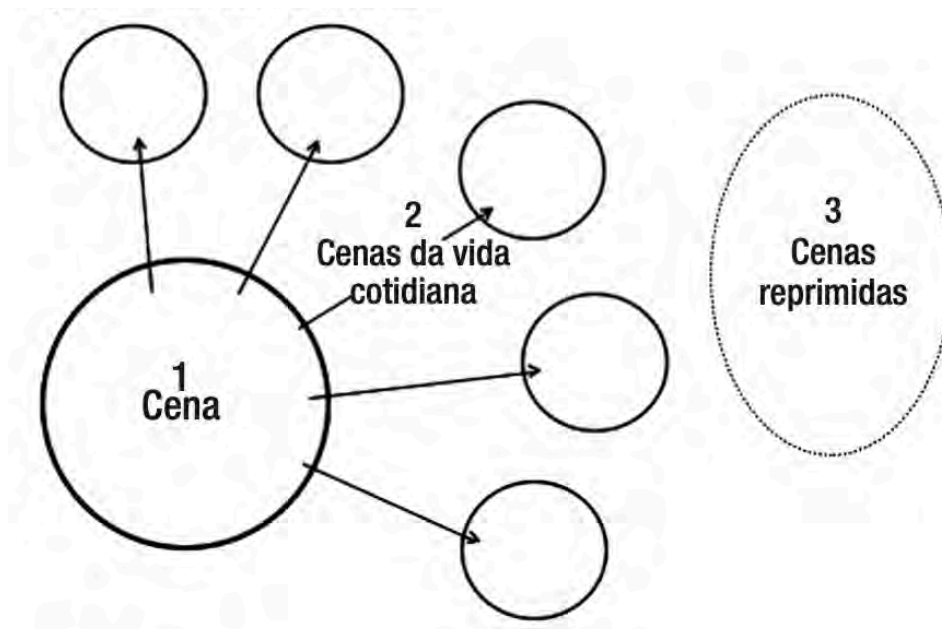
Ao tomar minha própria narrativa como fonte para pesquisa (auto)biográfica, busco uma aproximação da compreensão cênica (CC) enquanto caminho de análise (Santamarina; Marinas, 1994; Marinas, 2007). Neste sentido, pretendo superar os modelos de análise de conteúdo como as propostas por Bardin (1977), entre outros. A compreensão cênica se mostrou um caminho adequado para a análise e compreensão do circuito entre a palavra dada e a escuta, ou ainda de uma relação mais forte entre narrador e ouvinte, que no âmbito desta tese se configura no pesquisador (ouvinte) assumindo também o lugar de fonte (narrador). (Marinas, 2007, p. 87). “O si é tomado como um outro, ou seja, a narrativa de si/narrativa do outro como um movimento constituinte do sujeito da narrativa (auto)biográfica, em que o sujeito constituindo-se na alteridade visceral do si.” (Abrahão, 2018).

Neste diálogo com si mesmo, ocorre a partilha de três dimensões: as minhas dúvidas frente aos fatos, os personagens e os cenários vividos e o valor atribuído a cada situação.

Neste circuito entre a palavra dada e a (auto)escuta temos acesso a um conjunto de cenas, nem sempre acessíveis ou claras, que emergem como memória (fotos, relatos no caderno de campo, conversas, lembranças) para se transformar numa narrativa (auto)biográfica na forma de um almanaque. A compreensão cênica nos oferece um roteiro mais amplo para interpretação das fontes narrativas (auto)biográficas, bem como para elaboração de um conjunto de reflexões sobre as possibilidades e limites das formações em tempo de pandemia Covid19.

A narrativa (auto)biográfica nos oferece um repertório de cenas e paisagens, possibilitando a análise de cada cena, nas suas relações e nos jogos estabelecidos entre elas, conforme três demarcações (Marinas, 2007, p. 118): a) a cena da enunciação, valorizando o circuito entre palavra dada e escuta, esta que ocorre na forma (auto)biográfica como escrita de si; b) as múltiplas cenas do cotidiano, que para Ricoeur (1994) precisa ser compreendida no contexto espaço/temporal do tríplice presente, ou seja, numa relação entre passado, presente e futuro e; c) as cenas reprimidas, mas que no diálogo com o si mesmo como outro nos oferece a possibilidade de vasculhar as lembranças que configuram a memória, especialmente as difíceis de dizer, lembrar, ocultas e/ou esquecidas.

Figura 10 - Modelo de compreensão cênica



Fonte: FRISON; ABRAHÃO, 2019, p. 8. (Adaptado de MARINAS, 2007, p. 118)

As cenas e paisagens tomam forma de episódios narrados, onde me apresento situada num ambiente, com determinado entorno e contexto. As cenas e paisagens são apresentadas por meio de registros (fotografias) e descritas de forma objetiva e subjetiva, localizando a

temporalidade, as pessoas, os objetos e os usos dos mesmos enquanto sujeito da ação. Como ouvinte de si mesmo, tomo o relato de si em cada fragmento, procurando os indícios que me constituem como sujeito situado e em formação durante uma pandemia. O desafio passa a ser o de demarcar este circuito em que nos movemos, seja como quem fala (palavra dada) ou como quem escuta (escuta atenta) na construção da narrativa e análise compreensiva da mesma. A narrativa (auto)biográfica vai entretecendo uma trama (Ricoeur, 1994), isso que ele denomina de síntese do heterogêneo. A compreensão cênica que busca esta síntese, contribui para o estudo do sentido das relações entre as tramas de episódios e tempos, personagens e ações que constituem o “teatro da intimidade” (Ricoeur, 1994, p.120).

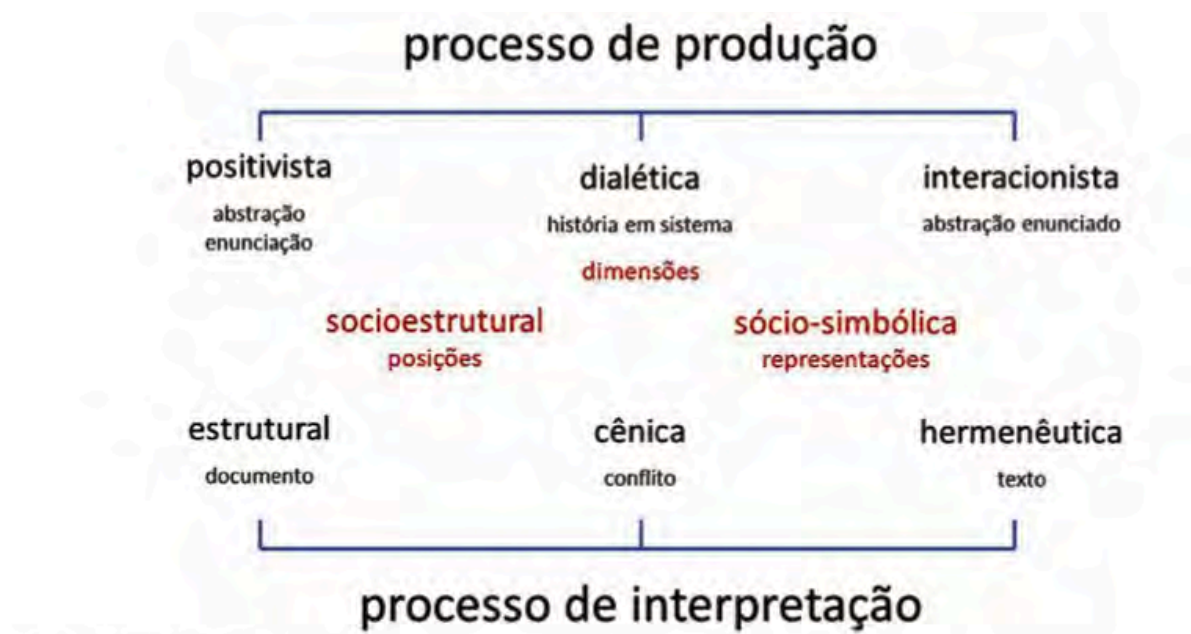
Ao longo da construção da tese, na forma de almanaque, tomei como desafio descrever, analisar e compreender as possibilidades de formação num cenário organizado em três momentos: a) na primeira cena, reúno meus registros escritos e fotográficos e estabeleço um roteiro descritivo em que me proponho narrar a experiência vivida a partir de março de 2020, marco do início da pandemia e distanciamento social; b) na segunda cena, elaboro e reflito as múltiplas situações e episódios cotidianos vividos durante a pandemia em cinco eixos de análise: ampliação da paisagem; educação formal, educação intergeracional, outras formações e utopias na educação; c) a terceira cena, me permite também refletir sobre possíveis situações reprimidas ou esquecidas no processo narrativo.

Ao revisitar as minhas lembranças, que constituem a minha memória sobre as possibilidades de formação durante a pandemia, me permito organizar as imagens registradas e os relatos escritos em um banco de dados, mas também elaborar uma reflexão aprofundada sobre os sentidos e significados de minhas escolhas e motivações na construção de uma identidade narrativa. O projeto e desejo de tornar-me pesquisadora emerge como resultado deste processo (auto)formativo de escrita e reinvenção de si, mediada pela metodologia de compreensão cênica.

Segundo Marinas (2007, p. 104), a abordagem das fontes e os processos de coleta e produção de dados, bem como a sua análise e interpretação podem se utilizar de diferentes abordagens. Em uma dimensão positivista, abordamos o fato em si. O interacionismo nos oferece possibilidades para abordagem do discurso. A dialética, ao abordar a trama da narrativa o que os possibilita revelar a sua imagem. O ponto de equilíbrio entre a perspectiva positivista e a interacionista é a perspectiva dialética (de tensão ou conflito), revelando simultaneamente a escuta no processo, a compreensão dos fatos que se dá pela articulação entre os sistemas de relações e o sentido dado no processo de interpretação pelo conflito entre o narrado e o feito. Assim, ficam evidenciados três momentos da interpretação: a estrutural

com base no documento; a hermenêutica, com base no texto e; a cênica, com base na tensão ou conflito.

Figura 11 - Análise de discurso na história oral



Fonte: FRISON; ABRAHÃO, 2019, p. 8. (Traduzido de MARINAS, 2007, p. 103)

A compreensão cênica se constitui por meio de processos de produção e interpretação das narrativas cuidadosamente apreciadas, desde os fatos narrados, os lugares e momentos descritos, as emoções vividas e as reflexões produzidas. A memória vai se constituindo a cada lembrança, a cada descrição de contexto, do vivido demarcado num território e tempo, pelas escolhas e ações realizadas, pelos motivos e móveis que explicam o vivido. Assim, a narrativa vai proporcionando os indícios que compõem a minha história, meus gostos, minhas preferências, minhas angústias, meus fracassos e realizações.

Esses processos dão sustentação à pesquisa (auto)biográfica, registrando e compreendendo a história em movimento, por dentro ou conforme vivida pelo narrador (pesquisadora), permitindo a (auto)reflexão sobre as minhas experiências e vivências singulares/plurais. Os conceitos de “experiência” e “identidade narrativa”, têm origem nos estudos de Marinas, Josso e Abrahão, em seu diálogo com a hermenêutica ricoeuriana (1991, 1994, 2002). A experiência de narrar e pesquisar configura-se em um “circuito narrativo” no qual a enunciação é entendida como processo relacional. Isso me obriga a realizar, ainda que em tempos distintos, a escrita de si e a leitura atenta. Denomino de “leitura-produção de sentido”, o processo pelo qual meu relato se converte “em si mesmo” de muitas formas, pela pluralidade de cenas ou episódios convertidos pelo registro da linguagem escrita a partir dos

registros fotográficos, viabilizados pelo exercício de compreensão cênica. Marinas (2007, p. 37-38), promove uma reflexão sobre a história das histórias e a noção de tempo não linear, que lhe permite identificar quatro registros relacionados ao contexto sócio histórico, ou seja, o sistema capitalista e as suas categorias: industrialização e consumo. Surgem então, para Marinas (2007), a ideia de tempo do progresso, definido como linear e acumulativo, implica narrativas com visão utópica ou de futuro como atrator do presente; a ideia de tempo do instante, com característica circular no contexto do capitalismo; a ideia de tempo do inconsciente, que adere a uma temporalidade lógica em relação ao passado e; finalmente o tempo biográfico, formulado como síntese dos demais, considerados pelo autor como desarticulados e contraditórios.

A temporalidade para Marinas indica a possibilidade da biografia como experiência plena do sujeito, numa relação dialética entre o vivido e o narrado, entre o narrado e a escuta. A veracidade da palavra dada, neste viés epistemológico, não tem a pretensão de ser comprovada, mas de buscar uma aproximação com o vivido. Outra dialética entre o factual e o ficcional e que me permite pensar em uma verdade relativa, distinta da verdade absoluta. A verdade relativa se sustenta nas possibilidades da fonte, das estratégias e recursos para a coleta e análise dos dados, mas também nos recursos teórico-metodológicos que nos permitem estudar a narrativa (auto)biográfica e compreender os limites e possibilidades da formação em tempos de pandemia.

I.2 ALMANAQUE

O almanaque é um documento de informação e comunicação popular escrita, utilizado por muitos anos como fonte de informação nas cidades e na zona rural do país. [...] um dispositivo infocomunicacional de valor social, histórico e cultural.
(Dourado, 2018, p. 8)

Apesar de possuir várias origens, Dourado (2018) destaca que a origem do termo almanaque tem relação com a astrologia, a partir da etimologia grega, ou quando derivada do árabe é adotado pelo latim medieval, faz referência como “o calendário”. Em sua revisão sistemática, Dourado (2018) afirma que seu aparecimento é anterior, mas foi com a invenção da imprensa que sua expansão é efetivada, trazidos do Oriente para o ocidente, mantendo forte relação e a origem a partir dos calendários, no final da Idade Média. (Dourado, 2018, p. 33). Le Goff (1996) afirma que “o primeiro almanaque é impresso na Alemanha em 1455”. (Le Goff, 1996, p. 526) e consiste em uma publicação que é ilustrada com:

[...] signos, figuras, imagens, o almanaque dirige-se aos analfabetos e a quem lê pouco. Reúne e oferece um saber para todos: astronômico, com os eclipses e as fases da Lua; religioso e social, com as festas e especialmente as festas dos santos que dão lugar aos aniversários no seio das famílias; científico e técnico, com conselhos sobre os trabalhos agrícolas, a medicina, a higiene; histórico, com as cronologias, os grandes personagens, os acontecimentos históricos ou anedóticos; utilitário, com a indicação das feiras, das chegadas e partidas dos correios; literário, com anedotas, fábulas, contos; e, finalmente, astrológico. (Le Goff, 1996, p. 527)

No caso desta tese, ele consta como esse capítulo no “Olhar sobre a paisagem [...]” e ele é adotado como suporte da narrativa transmídia, convergente com a tese, no Anexo 1, em que organizo as narrativas imagéticas e textuais, assim como demarcação de algumas datas, eventos e episódios que trazem relevância a esse estudo. O formato escolhido é inspirado pela própria história do “objeto-saber” (Charlot, 2000), relatada principalmente por Jacques Le Goff (1990), como incentivada também por uma leitura muito cara, durante esse tempo de distanciamento social, o livro de Aldo Leopold, citado anteriormente: “Almanaque de um condado arenoso” (Leopold, 2019). O ecologista relata e interpreta, na primeira parte deste livro, em uma escrita poética, organizada cronologicamente nos meses do ano, os acontecimentos vividos por ele e sua família quando passavam finais de semana e períodos de férias na “cabana”, um galinheiro remanescente na propriedade rural da família, reformado para dispor do mínimo necessário para Aldo, sua esposa e os cinco filhos.

Na narrativa é inventariada a condição antropológica e sociológica, o movimento existente entre os indivíduos e suas formações, sua época, a condição de isolamento dentro do ambiente doméstico, o que é singular e o que é universal, com a intenção de sintetizar e analisar a educação em casa, em tempo de pandemia. Aproximando o método progressivo de Jean-Paul Sartre, como apresentamos no estudo (auto)biográfico "As Palavras" (Sartre, 2000), e da pesquisa-formação desenvolvida por Josso (1999).

OLHAR SOBRE A PAISAGEM: narrativa (auto)biográfica do espaço da educação em casa, em tempo de pandemia

Recordo, que no dia 12 de março de 2020, por conta de uma hemorragia nasal do meu filho mais velho, com seis anos na ocasião, retornamos - os cinco integrantes da família - para casa, às 10h da manhã. Nossa casa era localizada no bairro Campeche, distante 12km da Universidade e escolas das crianças, por conta da logística e tendo essa flexibilidade nas atividades acadêmicas daquela quinta-feira, buscamos as meninas mais cedo na creche, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC) e, aflitos, fomos ao encontro do de 6 anos na Escola que frequentava, no Bairro Pantanal. Apreensivos com a situação que levou ao sangramento do nariz, ao encontrá-lo mais disposto, percebemos que poderia ter ocorrido por conta do calor e da movimentação dinâmica durante a aula de Educação Física, daquela manhã.

Assim, menos tensos, chegamos a casa por volta das 12h. Almoçamos e ficamos observando se iria retornar o sangramento, ou não. Como poderíamos proceder com as atividades daquela tarde e do dia seguinte (sexta-feira) a partir de casa, avisamos às professoras que as crianças iriam permanecer em casa no dia seguinte. Na época contávamos com uma funcionária que nos auxiliava nas tarefas domésticas e atendia as crianças quando o pai e eu estávamos trabalhando. A decisão também foi tomada por estarmos influenciados pelos noticiários, que colaboravam com aquela decisão. Acompanhávamos as últimas notícias nas coberturas jornalísticas da Pandemia: a comprovação da doença no país, a existência de contaminação comunitária e disseminação em território nacional.

A cobertura televisiva sobre a Pandemia estava cada vez mais ocupando os canais de notícias abertos e de assinatura. A estrutura da programação havia sido completamente rendida à cobertura e divulgação das descobertas e avanços da doença no mundo. No dia 18 de março de 2020 foi decretado o estado de emergência sanitária mundial, a pandemia do novo coronavírus. Com o início da pandemia, com a mente inquieta e corpo paralisado diante das restrições de circulação e espaços sociais, questões se tornaram pulsantes: o que estamos fazendo de errado? Como proceder neste contexto de pandemia? Como evitar a contaminação e disseminação deste vírus tão letal? Quanto tempo isso irá durar? Essas questões suscitaram a buscar respostas. Como poderia melhorar a condução da vida da família para garantir nossa segurança e para que o mundo também pudesse melhorar?

Durante três meses acumulamos incertezas e angústias. Dia a dia os números de

mortos eram multiplicados, chegavam cenas de pessoas asfixiadas nas UTIs dos hospitais, de equipes médicas e paramédicas esgotadas num sistema entrando em colapso. Notícias de vizinhos e parentes hospitalizados chegavam todos os dias. Ao mesmo tempo, em que parte das mídias noticiavam o descaso e a negligência do governo federal que nos deixavam perplexos e apreensivos. A tensão em casa aumentava e mesmo com muito esforço para nos distrair, alimentar, estudar, trabalhar, fortalecer e manter-se tranquilo nesta condição de distanciamento social.

O.1 AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM E DA (AUTO, HETERO E ECO) FORMAÇÃO

Com o passar do tempo, as incertezas e o aumento da tensão, começamos a pensar em nosso campo de possibilidades. Por ter a dinâmica diária profundamente transformada, e como o uso das atividades remotas possibilitaram o estar em diferente espaço que não o usual, buscamos uma alternativa junto aos avós maternos das crianças - meu pai: Paulo Renato V. Damé e Angélica de S. Marques, sua companheira e também artista plástica - para ampliar nosso círculo doméstico, na chamada Casa Redonda¹⁸ (Figura 11), em ambiente rural, no interior do Rio Grande do Sul, que nos propiciou e ampliou o espaço habitado com amplitude de horizonte e contato com a natureza, simultaneamente, com menor densidade populacional, cumprindo a necessidade do distanciamento social.

Figura 12 - Uma vista da Casa Redonda, face leste



Compõe o espaço: a horta em geodésica (à direita da imagem) e o “galpãozinho” com o forno de cerâmica e contêiner (à esquerda). Fotografia Angélica S. Marques Fonte: Arquivo coletivo

¹⁸ Casa Redonda é o nome da casa que é o dispositivo artístico desenvolvido e construído de maneira colaborativa como uma proposta de arte relacional do artista Paulo Renato Damé. Foi objeto de pesquisa da tese de doutorado em Poéticas Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC. (DAMÉ, 2018). Disponível em: https://www.ateliedacasa.com/files/ugd/f1cb56_f6d65d294f25449ba7bc66b71468a408.pdf Acesso em 20 jul 2021.

A ampliação do círculo doméstico em proximidade com tia, avós e bisavós que mantinham-se distantes da cidade e da possibilidade de contaminação e disseminação do vírus, mostrou-se uma escolha positiva face às necessidades de distanciamento e continuidade da vida social, profissional e dos processos formativos em curso.

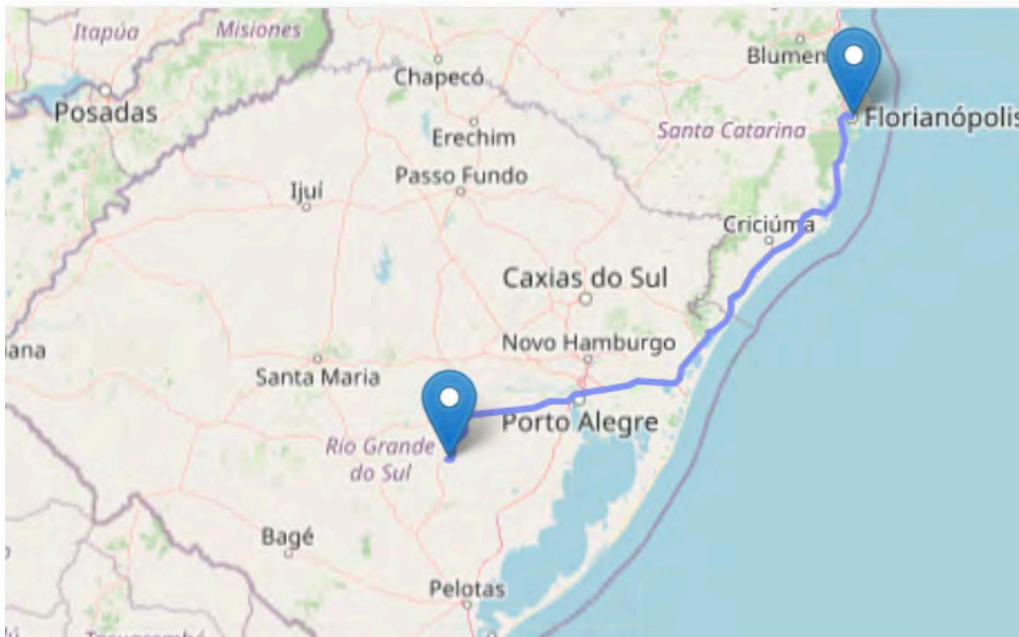
Figura 13 - Ampliação do círculo doméstico, chegada no Rio Grande do Sul, bisavós, avós, pais e crianças, no entorno da Casa Redonda, inverno de 2020



Fotografia Angélica S. Marques Fonte: Arquivo coletivo

Assim, descemos a rota da BR-101, saindo de carro de Florianópolis, passando por Osório até chegar na área rural de Encruzilhada do Sul, no Vale do Rio Camaquã (Figuras 13 e 14). Essa rota já era costumeira em período de férias e festas de final de ano, quando nos reunimos com a família.

Figura 14 - Distância percorrida entre Florianópolis, SC e Encruzilhada do Sul, RS



Fonte: Distância entre cidades Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1_rML9ha-04CPp0oDp4Lr8ofqVazLYnQWs2UP7lnuZI4/edit Acesso em 9 out 2023.

Este percurso mostrou-se já uma grande aventura, pois não sabíamos exatamente como o mundo havia se reconfigurado, visto que há três meses contemplava somente pela tela da televisão e por algumas informações que chegavam pelo celular. Colocamos tudo que achamos útil no carro, fechamos a nossa casa, sem saber quando haveria um retorno. Parecia uma cena destes filmes que nos acostumamos a ver, como um futuro apocalíptico distante. No caminho percebemos que o mundo não havia mudado tanto, pelo menos nas estradas, que continuavam seu fluxo habitual. Nas paradas de pagamento de pedágio, todos com máscara dentro do carro, abríamos uma fresta estreita e esgueirava as notas de Real para alcançar à atendente do posto de pedágio. Após alcançar o pagamento utilizando luvas, uma chuva de álcool líquido tomava conta da dianteira do carro. O troco era armazenado numa lata com tampa reutilizada, se fosse de pouco valor, nem pegávamos.

Figura 15 - Crianças no banco de trás do carro, durante o deslocamento na viagem para o RS



Fonte: arquivo pessoal

A escolha coletiva de ir para o campo, distante da cidade, foi amplamente discutida e analisada. As incertezas quanto à natureza do vírus e sua possibilidade de propagação e letalidade, bem como a crescente guerra de narrativas que dificultou a formulação de políticas de enfrentamento, levando parte da população a exposição desnecessária ao vírus e sua maior propagação, aumentando o número de óbitos, contaram como variáveis decisivas para a escolha. Também identificamos que nossa saúde de maneira geral estava cada dia mais comprometida pela tensão e falta do convívio social. Muitos de nossos vizinhos e parentes mostravam-se indiferentes à pandemia, absorvidos pelo discurso negacionista que minimizava a letalidade do vírus e apesar dos dados estatísticos, frequentemente desconsiderados para além dos relatos das situações de calamidade em hospitais da região.

Anterior a nossa incursão, vivemos em isolamento doméstico estrito, estabelecido desde os primeiros dias do decreto da pandemia. Entre março e junho de 2020 somente os adultos saíam de casa, em situação de compras em mercado, busca de cesta de alimentos

agroecológicos ou farmácia. Adotamos um protocolo de higienização rigoroso, tanto dos produtos que trazíamos de fora como com as roupas, máscaras e calçados utilizados nas saídas. Como nos sentíamos inseguros e não tínhamos muita clareza sobre as formas de transmissão, utilizamos água sanitária para sanitizar inclusive os pneus do veículo que havia transitado pela cidade. Assim, nosso círculo doméstico estava fechado e restrito aos cinco integrantes da nossa família, o casal e três filhos, eventualmente a avó que vivia ao lado. A interação virtual tornou-se predominante nas nossas relações, como aparece na figura 13, quando comemoramos o aniversário do nosso filho mais velho.

Figura 16 - Ligação de vídeo com a família no RS, parabéns virtual no aniversário de 7 anos do Noé com as bisas Bárbara e Nely, os tios John, Livia e Vera e a avó Themis



Captura da tela do telefone celular. Fonte: Arquivo pessoal.

As atividades domésticas cotidianas tomaram espaço e tempo no convívio da família, assim como priorizamos trabalhar com as crianças seus interesses, muitos dos quais despertados pela utilização das mídias eletrônicas, vídeos e jogos que eles se interessaram relacionados principalmente pelo jogo digital *Minecraft*, e *youtubers* que o jogam. Criamos um espaço entre os quartos das crianças que dispunha de alguns equipamentos como mesa, cadeira, quadro branco, papéis, cadernos, livros e espaço livre para que em alguns momentos do dia pudessemos estabelecer manipulação de objetos de escrita, com desenho, pintura, lápis de cor, giz de cera, hidrocor com trocas entre adulto e criança.¹⁹

Nestes meses iniciais da pandemia, procuramos nos manter o mais ativos possível criando uma série de exercícios diários. Com as crianças realizamos brincadeiras e jogos com bola, com música, capoeira, dança, além de aulas de línguas e leituras infantis diversas, tudo isso enquanto as escolas ainda decidiam como iriam retomar suas atividades.

Figura 17 - atividade de capoeira na garagem de casa



Fonte: Arquivo pessoal

Tentamos reproduzir e manter o bom convívio familiar, valorizando as refeições em família num ambiente de tranquilidade. Boa parte dos alimentos eram oriundos do sítio onde mantinha uma CSA (Comunidade que Sustenta a Agricultura). Estes alimentos orgânicos eram transformados por receitas estudadas nos livros que tinha recentemente adquirido: da *chef* de cozinha Rita Lobo, e do também *chef* Jamie Oliver, de receitas funcionais da nutricionista que nos orientava, assim como as trocadas com membros da CSA e obtidas no

¹⁹ Um registro de uma das ocorrências nesse espaço. Disponível em: https://photos.google.com/direct/AF1QipPMevSv8VuBN22WvEdyJrq8YrbxJZTcM_5kp9EL2INOKESZ2Eo1ZSYdqjoP25MeA/photo/AF1QipPSApmSI0RDvGICmHTqH0KurCHWJ1b3x6MLyGT5

livro das PANCs (Plantas Alimentícias Não Convencionais, de Valdely Kinupp). A vida doméstica se intensificou, até mesmo porque dispensamos os serviços da nossa funcionária que era a responsável por limpar a casa e preparar a refeição principal. Nas primeiras semanas até tentamos mantê-la mas para não colocá-la em risco, tampouco nossa segurança, preferimos autorizar o seu afastamento remunerado, sem nenhum prejuízo econômico para a mesma, pois ela continuava com suas despesas e a pagar seu curso de formação superior.

Figura 18 - Refeição em família



Neste novo contexto, com as atividades sendo realizadas no ambiente doméstico, passamos a nos dedicar à educação formal das crianças e à formação doutoral, além das tarefas diárias destinadas à manutenção da família. Das nossas três crianças, apenas o mais velho, Noé, teve as suas aulas em sistema remoto assíncrono, retomadas no final de abril de 2020. Nossas duas meninas, vinculadas ao NDI/UFSC, continuavam sem atividades ou qualquer orientação sistematizada. Algumas sugestões de literatura ou visitas a lugares abertos chegavam esporadicamente via mensagens de rede social. Com isso, buscamos nos adaptar e utilizar nossos recursos pedagógicos para mantê-los em atividades, mesclando atividades artísticas, lúdicas e de lazer.

Figura 19 - Crianças em torno da mesa da sala de jantar na casa da avó paterna Glaci



Fonte: Arquivo pessoal.

Contudo, nosso esforço diário para sair o mínimo possível e higienizar tudo que chegava da rua, bem como nos manter trabalhando e realizando as tarefas escolares e de convívio social intrafamiliar, estavam chegando a um limite de esgotamento físico e mental. A alternativa de buscar o convívio com a minha família no Rio Grande do Sul, na zona rural, no campo, abriu um novo campo de possibilidades, numa tentativa de retorno às nossas raízes e de um maior contato com a natureza e cooperação familiar.

Figura 20 - Novo caminho



À esquerda, crianças em pé no banco de piques de madeira reutilizados. À direita, pés da autora no chão do banheiro da Casa Redonda, composto de seixos rolados. Fonte: Arquivo pessoal

Minha tese se concentrou neste novo e paradoxal momento, de ampliação do campo de possibilidades em função de uma contingência que restringiu nosso convívio e aumentou o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, nos empurrando ainda mais para frente dos dispositivos digitais e suas telas. A nossa educação formal, tanto a básica quanto a superior, exigiram adequações, as quais me levaram a uma grande guinada em meu objeto de estudo que se tornou a educação em tempo de pandemia, especialmente a vivida em família. De certa forma, seja pela ansiedade, seja pela necessidade de adequação e reinvenção, até como instinto de sobrevivência, todos nossos esforços e interesses se dirigiram para superação da pandemia num coletivo que contava com três crianças em plena formação, com o futuro em aberto. O meu doutorado se revestiu de outro sentido, de testemunho de uma época difícil, mas também de encontrar nela novas possibilidades de viver o presente e projetar o futuro, como anúncio da necessidade de criar outras e melhores formas de habitar o mundo. Neste contexto de crise a articulação da educação formal, informal e não formal foi um desafio e também uma estratégia para ampliar nosso campo de possibilidades e potencializar as iniciativas coletivas.

O.2 EDUCAÇÃO FORMAL: registros das relações entre a formação na educação básica e doutoral

As formações de meus filhos na educação básica e a minha no ensino superior, no

doutorado em educação, que ocorreram simultaneamente, se entrecruzam neste percurso. Formações que passam a ser o objeto dos meus estudos, já que desde o começo da pandemia me vejo na obrigação de refletir e estudar sobre a educação formal das crianças, assim como a minha própria, no sentido da sobrevivência, mas também da superação às crises vividas neste tempo e para a manutenção da vida acadêmica.

Conforme Guimarães e Faria-Fortecoëf (2021, p. 4) a educação formal:

[...] possui como referência a escola e o ensino ministrado nesta organização, em propostas educativas marcadas pela intencionalidade, isto é, concebidas para concretizar certas finalidades, com tempos e espaços previamente definidos, atores que detêm papéis específicos, formas de avaliação frequentemente quantificáveis.

No caso da educação formal das crianças, caracterizam-se por ser educação mediada por políticas públicas, de estado e/ou governo, mas que ganham especificidade pelo trabalho pedagógico dos professores, em cada unidade das diferentes redes de ensino dos municípios por onde nos deslocamos: Florianópolis/SC, Encruzilhada do Sul e Pelotas/RS (posteriormente, em 2022). No contexto do doutoramento, tivemos a possibilidade de migrar, permanecendo na mesma instituição universitária, o PPGE/UFSC, com a possibilidade de formação ampliada pelo ensino remoto, que nos ofereceu formações e atividades em outros programas do país e exterior.

O.2.1 Básica

Em abril de 2020, no terceiro mês do início do distanciamento social, as atividades remotas foram estruturadas e designadas pelos professores do primeiro ano do ensino fundamental do filho mais velho, de oito anos, quando eram acessados semanalmente, a partir de ambiente virtual - disposto pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - arquivos em formato .pdf de conteúdos e atividades a serem trabalhadas nas disciplinas de língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências, artes e educação física, cabendo aos responsáveis, prioritariamente, eu, a transposição didática interna (Chevallard, 1991, p. 39), do conteúdo indicado. Na figura abaixo, um exemplo de aula de ciências.

Figura 21 - Arquivo pdf com a primeira aula de ciências do primeiro ano


AULA 1 -

OLÁ CRIANÇAS, TUDO BEM COM VOCÊS?
SEGUE O LINK DA NOSSA AULA DE HOJE!
https://www.youtube.com/watch?v=aFl4GTYg_7Q

APÓS ASSISTIREM À VÍDEOAULA, SEGUE AQUI UM VÍDEO DO YOUTUBE DE UM DESENHO SOBRE O TEMA DA NOSSA AULA.
https://www.youtube.com/watch?v=kbl_IJRlhUw

AGORA, COM A AJUDA DE UM ADULTO, VOCÊS PODEM REALIZAR A LEITURA DO TEXTO COMPLEMENTAR PARA AJUDÁ-LOS A ENTENDEREM MELHOR O ASSUNTO ABORDADO.
<https://drive.google.com/file/d/1EAB900tJRvsCf6c79EhmRJom2kTtGsk/view?usp=sharing>

AGORA QUE VOCÊS JÁ RELEMBRARAM SOBRE O QUE ESTÁVAMOS ESTUDANDO, SEGUE UMA ATIVIDADE PARA A CONCLUSÃO DA NOSSA AULA. ESSA ATIVIDADE PODE SER RESPONDIDA NO CADERNO OU NUMA FOLHA AVULSA.
<https://drive.google.com/file/d/1OSNijjsP-EVEiyv5sANFR4vg80qWduJu/view?usp=sharing>



As escolas, de uma forma ampla, estavam também a experimentar as diversas possibilidades do ensino remoto sem saber ao certo por quanto tempo se prolongaria esta situação. Neste clima de incertezas na educação, a complementação de uma educação em casa se tornava também uma necessidade, o que exigiu dos pais a busca de alternativas. Com a intenção de acompanhar o processo de alfabetização do filho mais velho, que ingressou em 2020 no primeiro ano do ensino fundamental, havia iniciado o curso “alfabetização com o método Paulo Freire”, ainda em 2019. O curso online era focado em alfabetização e leitura de mundo, oferecido Instituto Paulo Freire (IPF), complementei, durante a pandemia, com curso de Consciência fonética do Instituto Neurosaber, que visa auxiliar mediadores no processo de alfabetização pelo método fonético.

Figura 22- Situação de transposição didática dos conteúdos escolares, uso de quadro branco, lápis, cadernos, mesa e banco



Pela idade escolar das crianças, que estavam na pré-escola e no primeiro ano do ensino fundamental, fui em busca de formação acerca da alfabetização e letramentos em casa como também sobre a alfabetização ecológica, para que pudéssemos abordar as possíveis soluções para os problemas atuais, principalmente os de ocupação de solo e uso de energias. Também como recurso de “acomodação” a este novo momento propus processos de aprendizagem abertos, “que significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes, possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite”. (Santaella, 2010, p. 19).

Figura 23 - Leitura compartilhada



Uma das dificuldades da minha pesquisa foi manter os registros sistemáticos da pesquisa. Contudo, o farto acervo de fotografias e alguns registros em Diário de campo me permitiram constituir um material que serviu de “fio da memória”, para constituição da minha narrativa (auto)biográfica, fonte da minha tese. Ou seja, os registros produzidos ao longo da pandemia me permitiram resgatar toda uma paisagem que pode ser configurada na forma de um texto ilustrado com imagens, o qual denominei Almanaque. A opção estética pelo Almanaque aparece como um recurso em transmídia, em que as “páginas” em estrutura de hipermídia fluem entre textos verbais, imagens, *links*, que englobam a narrativa verbal e visual da pesquisa-formação, a qual também narra com a hipermídia, que pode deslocar a leitura para outros espaços de registro, ligados pela internet (rede mundial de computadores: W.W.W).

Resgatei um destes registros, do dia 06 de novembro de 2020: durante a manhã, Yta Mar, a filha do meio (quase 5 anos 11 meses), solicitou a leitura de alguns livros que elencou. Pediu para que eu escolhesse e iniciei pelo personagem “Chico Bento”, por ser próximo a minha memória de infância, iniciei a leitura. O livro contava a história do dia em que Chico e Zé Lélé foram pescar juntos para ver quem era o melhor pescador, e cada um retirou um resíduo (Lixo) maior que o outro. O primeiro pescou um pneu e o segundo uma bota. Perceberam que o rio estava muito sujo e identificaram que a razão era que as pessoas que habitavam a vila ali próxima estavam depositando seus dejetos no Rio, e assim não tinha mais vida e peixe para pescar. Conversamos sobre a preservação da vida, o que acarretava poluir as águas, e linquei com a nossa localização que era próxima de um rio, o Rio Camaquã. Meu

avô, portanto, o bisavô das crianças, é poeta e escreveu uma poesia com o mesmo nome do rio, desde muito pequena conheço essa poesia, que me emocionava por me transportar quando estava longe daqui para aquele cenário, e talvez em cenas que nunca vivi, mas que me pareciam familiares e imagináveis. Recitei os versos que sabia de cabeça:

Rio da minha infância,
Rio do meu amanhã
Assim te queremos sempre,
Indomável Camaquã
(Ytamar J.B. de Moraes)

Depois de recitar, Noé, o mais velho (7 anos e 8 meses), disse que não havia entendido “– Aquilo que tu tava falando”. Então, repassei os versos vagarosamente, para que ele identificasse e me apontasse o que não havia entendido. Ele o fez: “tá, isso eu sei”; “isso eu sei” até que a palavra indomável pareceu complicada. Então, perguntei se ele sabia o que era “domar”? “– Sim, quando tu consegues pegar o cavalo e montar”. “– Isso! – disse eu. – Então o que não pode ser domado é indomável. Entendeu? – Sim.” Repassei novamente os versos, expliquei o que queria dizer chamar o “rio da minha infância” – que falava que ele estava no passado da pessoa que escreveu aquele verso. E que quando dizia que ele era “do meu amanhã” se referia que no futuro o rio ainda faria parte da vida dessa pessoa, escritora. E que por ser selvagem, indomável, é que o rio era querido.

Cada criança teve seu envolvimento com a história e com a reflexão acerca da poesia. Tiê, a mais nova (4 anos e 2 meses) ficou mais interessada com a narrativa do Chico Bento, e quando o caipira bateu com a enxada na cabeça do amigo que chegava por trás dele, no momento que ele buscava minhocas cavando o chão. Pensou sobre as minhocas e sobre os peixes, elaborou alguma relação, mas logo se voltou aos blocos de montar que estavam manipulando antes da Yta escolher os livros para leitura. Em seguida, seguimos para a feitura do almoço.

Estes registros nos despertaram sobre o tema da leitura mediada, que posteriormente foi objeto de estudo de pós-doutorado de meu companheiro, Fábio.²⁰ Estes estudos constituíram parte da minha formação e contribuíram na mediação da formação das crianças.

²⁰ Trata-se de pesquisa Literatura, Educação do Corpo e (Auto)Biografia na Infância: Estudo sobre a formação do leitor em tempos de pandemia, que investigou aspectos que correlacionam infância, literatura, corpo, educação em casa e (auto)biografia no contexto da pandemia vivida nos anos de 2020-2021 e que impôs uma quarentena longa as famílias brasileiras e no exterior. "Toda uma literatura de potencial recepção leitora infantil vem se complexificando e ampliando as formas do letramento por meio da mídia, escolas, famílias e no mercado editorial. Nesse contexto ganham importância os estudos sobre o letramento e a literacia crítica como um desafio para o desenvolvimento das cidades, sociedades como resultado de uma formação intelectual mais sólida dirigida às gerações mais novas." (Pinto, 2020).

A educação literária, concebida em sentido amplo de formação e promoção do gosto pela literatura e leitura, permite ampliar o campo de possíveis das crianças, demarcadas numa época e território, mas também em situação relacional que ocorre no meio familiar e na diversidade de ambientes sociais e de moradia, com especial atenção para os processos e episódios que marcam as relações entre pais e filhos.

Figura 24 - Leitura mediada



Enquanto conteúdos escolares do ensino fundamental chegavam em formato de arquivo digital .pdf, posteriormente, passados cinco meses: “aulas virtuais” tiveram espaço - durante o período de quarenta e cinco minutos semanais com acompanhamento da professora de sala que mediava o encontro entre os estudantes, mas poucos eram os participantes. As meninas, de três e cinco anos, não tiveram orientação institucional até o quinto mês do início do distanciamento social. Porém, espontaneamente elas participavam das atividades proporcionadas ao mais velho, mobilizando pais e crianças em processos de formação recíprocos intra e intergeracionais.

Figura 25 - Atividades de ensino remoto com mediação das instituições escolares



Fonte: Arquivo coletivo

Figura 26 - Espaços e tempos formativos compartilhados, inter e intrageracional



Em agosto de 2020 iniciou-se o contato remoto do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, já que no ensino pré-escolar não havia a obrigatoriedade e número de dias letivos, o que foi desenvolvido foi o espaço e tempo para que as crianças se encontrassem duas vezes por mês virtualmente, por videochamada, com a professora, como também orientações para os pais, quando demonstrado interesse ou necessidade, com indicação de livros de literatura para a infância, contação de histórias em vídeo e outros.

Figura 27 - Encontro Virtual da educação infantil



Fonte: Arquivo coletivo

Paralelo às tarefas escolares, fazíamos a leitura compartilhada de livros para a infância, como também contávamos histórias sempre após o anoitecer - o avô Renato “aplicava” o que era dito para ele na sua infância: quando as crianças pediam demais para ouvir histórias durante os afazeres, os adultos falavam que contar história durante o dia “criava rabo”. Então, as contações de histórias e cantigas antes de adormecer eram uma constante, independente de quem coordenasse a rotina do sono das crianças. As histórias “contadas de cabeça”, também eram uma estratégia nos momentos de falta de energia elétrica, distração para os momentos de tédio e falta do que fazer sem a luz, quase sempre acompanhadas de tempestade e à luz de velas. Em uma das situações, criamos coletivamente a personagem inspirada por um graxaim²¹ que rondava a Casa Redonda. Esse contornava o

²¹“Graxaim-do-campo: canídeo de tamanho médio com pelagem acinzentada. No alto da cabeça e pernas a coloração é marrom ferrugínea e as orelhas triangulares são largas e relativamente grandes, com focinho preto e afilado. O pelo é curto e a cauda é longa e espessa e tem dois pontos negros, um no lado superior na base e outro na ponta. Habitat: Áreas abertas, como as planícies dos Pampas e habitats sub-úmidos a secos, [...] brejos, pantanais, dunas costeiras, pastos e terras de agricultura.”

galinheiro e furava as abóboras maduras dos canteiros. O “Graxa”, na nossa história, ficou com o pelo laranja de tanto que comeu abóboras. Fazia parte do perfil ser esse “cachorro” barrigudo, que tinha dificuldade de se locomover por falta de agilidade. Este, não conseguia “caçar” as galinhas por conta do sobrepeso, por isso, ao invés de latir como os membros da sua espécie, ele cantava como galo com a intenção de atrair as galinhas e não ter dificuldade em conseguir alimento mais nutritivo e não precisar comer tantas abóboras. Volta e meia, o Graxa protagonizava novas aventuras e acabava se dando mal, no fim da história.

Figura 28 - Desenho do Graxa, feito pela autora



O que fazer para ocupar o tempo das crianças, garantir a educação formal das mesmas e atender às demandas do cotidiano que nos exigem inúmeras tarefas como trabalhar e estudar (remotamente), cuidar da casa (fazer comida, limpar etc.), do entorno da casa (horta, animais, campo etc.)? Neste contexto foi necessário a criatividade, muito afeto e uma sensibilidade para a construção de relações de alteridade e reciprocidade entre os sujeitos de diferentes faixas etárias. Avós, tios, pais e filhos passaram a interagir e a proporcionar formações inovadoras e repletas de curiosidades.

Figura 29 - Crianças e dispositivos móveis para entretenimento e aprendizagem formal e informal



Minhas filhas e meu filho utilizam dispositivos móveis para entretenimento, assistindo vídeos no *Youtube* e criando mundos em comum no jogo eletrônico *Minecraft*. Fonte: Arquivo coletivo

A reaproximação com a natureza e a necessidade de uso frequente das novas tecnologias de informação e comunicação transformaram-se em dispositivos de aprendizagem inovadores. Crianças e adultos passaram a aprender juntos e se reinventar neste contexto. A educação formal das crianças passou a ser compartilhada entre elas de forma multisseriada, mediada por adultos da escola de forma remota e pelos adultos do ambiente educacional doméstico. Em casa, todos os espaços tornavam-se pedagógicos, mesmo porque a Casa Redonda, por sua arquitetura, colaborava com esta proposição. Situada num ambiente rural, cercada pela natureza, ela própria pensada e construída de forma integrada ao ambiente. Mesmo estando dentro da casa, a sensação era de integração com a natureza. Ao mesmo tempo, dispo de tecnologias e dispositivos pedagógicos que permitiam o contato e a prática da linguagem escrita.

Figura 30 - Quadro branco utilizado nas atividades com e pelas crianças



Fonte: Arquivo coletivo

Figura 31 - Atividades de mediação e transposição didática educação formal para alfabetização



Fonte: Arquivo coletivo

A educação formal no contexto da pandemia, especialmente a básica, foi afetada transformando os métodos de ensino e exigindo a implementação de dispositivos tecnológicos que até então eram pouco ou nada utilizados. Os esforços das escolas e professores, assim como das famílias, foi notável e exigiu dedicação e criatividade. Em muitos casos, a educação formal foi inviabilizada pela falta de recursos e de conhecimentos para que pudesse ocorrer de forma efetiva. Em minha família conseguimos acompanhar os esforços das escolas e até criar novas possibilidades, isso não diminui as dificuldades e os limites estabelecidos na alfabetização das crianças, especialmente a do filho mais velho. No retorno ao ensino presencial, já no meio urbano, tivemos que enfrentar as dificuldades relacionadas à mudança de cidade e de rede de ensino. A singularidade da relação com o saber (Charlot, 2000) do filho mais velho pode ser estudada à parte, pois trata-se de um caso de medicalização da educação.²² Solucionada na sequência pela nossa iniciativa, com orientação profissional, em construir estratégias de superação por meio de um acompanhamento suplementar de pedagoga na sua alfabetização, visto que encontrava-se no terceiro ano do ensino fundamental sem as competências de leitura e escrita esperadas nessa etapa.

Contudo, foi perceptível a mudança positiva da relação das crianças com os saberes, especialmente aqueles que foram acompanhados de estratégias pedagógicas construídas em casa por iniciativas informais de ensino, conforme apresentaremos a seguir, entre elas uma relação mais forte com a natureza, especialmente na produção e preparação dos alimentos para o consumo, ou ainda de construção e manutenção da casa, num clima de fantasia, divertimento, curiosidade, estudos e afeto.

Estes limites e possibilidades na educação dos mais novos, gerados durante a pandemia, foi o gatilho para a mudança de objeto de estudo, convertendo a minha formação doutoral num dispositivo de autoformação e de formação das crianças e do coletivo, como forma de se reinventar e com isso reinventar a educação. Neste novo contexto as formações ocorreram simultaneamente e se entrecruzaram, gerando aprendizados mútuos e produção do conhecimento.

²² Ver os estudos de Fuck (2022), que apresenta em sua tese um registro sobre medicalização da educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/247393/PEED1673-T.pdf?sequence=1> Acesso em 10 mar. 2023.

O.2.2 Pós-graduação

Anterior ao início da educação remota, o clima acadêmico no campus universitário era composto de uma rotina estabelecida a cada semestre, com início, meio e fim. As pausas eram pré-estabelecidas e previstas. Os encontros nas turmas com no máximo quinze colegas, ocorriam em sua maioria tendo como responsável um professor ou professora titular. Era comum acontecerem na mesma sala de aula, ou em estrutura física muito parecida. Eram salas de aula convencionais na configuração universitária: quadro branco à frente e carteiras dispostas de maneira circular, alinhadas ou em “U”, de forma que nos organizamos em torno do professor ou de quem estivesse à frente do seminário em questão. Ingressei na pós-graduação, ainda como aluna especial, no ano de 2018 para cursar o seminário da Profa. Dra. Dulce Márcia Cruz, quando estudei as narrativas da cultura digital, que era o nome da disciplina oferecida por ela. Conteúdos trabalhados à época, que me trouxeram contribuição para cercar meu objeto de pesquisa atualizando também com os conceitos da cultura de convergência e da narrativa transmídia. (Jenkins, 2009).

As atividades da Pós-Graduação, desempenhadas por mim, retomaram-se em setembro de 2020. Em ritmo de restabelecimento, foi necessário buscar por disciplinas oferecidas em outros Programas de Pós-Graduação para que os créditos seguissem sendo cumpridos, como parte da exigência de formação no Doutorado. Houve um “desemparedamento” institucional, as salas de aula em ambientes virtuais, agora oferecidas pela UFPel, pela UNICAMP, pela UFSC, abrigavam estudantes de toda parte do território brasileiro e além. Inúmeros eram os colegas: de toda parte do Brasil e ainda, colegas africanos, colegas brasileiros estudando na França, em Portugal. Professoras e professores do Estado de São Paulo, portuguesas. Sotaques e conhecimentos de toda parte passavam a configurar a nova rotina de formação, com encontros semanais ou por vezes quinzenais. Trabalhos em grupo eram um desafio que se apresentava por termos que conciliar agendas e fusos horários diversos, eram necessárias articulação e disposição.

À medida que retornava às atividades síncronas no PPGE UFSC, e por este não dispor de disciplinas no primeiro semestre remoto, busquei cursar aquelas que dialogavam com essa questão que envolveu os estudos, como da disciplina “Arte, ecologia e saúde” no PPG de Artes Visuais da UFPel, na qual foram estudados textos, principalmente sobre "As Três ecologias", de Félix Guattari e "Ideias para adiar o fim do mundo", de Ailton Krenak. Essas leituras aclararam acerca dos mitos que a indústria cultural impõe no que concerne ao conceito sustentabilidade, utilizado largamente pelas corporações para mascarar suas

extrações de “matéria-prima”, para a produção de bens de consumo, sobre as hegemonias e o distanciamento causado pela noção de humanidade predadora, esta sustentada ao longo da história. Pontos estes que ocasionaram desconexão com a natureza: nos vemos diferentes dela, não pertencentes e, por isso, desterritorializados. Os limites que existem entre os sistemas vivos, afirma Capra (2005) não são limites de separação, mas limites de identidade, já que todos os sistemas vivos comunicam-se uns com os outros e partilham seus recursos, transpondo seus limites materiais, sendo a comunicação essencial para as relações no sistema Terra. Como trabalho final dessa disciplina produzi uma carta audiovisual²³ em que enderecei ao mundo uma mensagem sobre a mudança das nossas paisagens e do sentir distante e trazer para perto, o longe: como o desastre da Samarco, ocasionado pelo rompimento da Barragem de Fundão. Os rejeitos da mineradora inundaram e soterraram a cidade de Mariana, além de contaminar o Vale do Rio Doce, em Minas Gerais e no Espírito Santo, em 2015. O desastre deixou mortos e danos socioambientais para a população ribeirinha, incluídos povos originários que dali dependiam para sobreviver, sedimentos de metais pesados foram detectados na foz do Rio Doce, no Espírito Santo, por até dois anos após o caso.

Na disciplina cursada no primeiro semestre letivo ofertado de forma remota pelo PPGE/UFSC, no semestre de 2020/2 optei pelo Seminário Especial “Educação, Mídias e Recursos didáticos” ofertado pela Profa. Dra. Juliana Cristina Faggion Bergmann, no qual foi possível estudar e discutir questões relacionadas com a educação na era digital, sobre os recursos didáticos tão utilizados durante esse tempo de educação remota, a hipermídia e aprofundar os estudos dos processos de alfabetização, os quais estava mediando em casa, me utilizando dos conhecimentos de transposição didática e instrução explícita.

Nesse mesmo semestre, cursando a disciplina do PPG Interdisciplinar em Ciências Humanas “Introdução à ecopedagogia transdisciplinar”, o Professor Paulo Freire Vieira (*in memoriam*) nos guiou nos estudos que corroboram no sentido de compreensão das relações entre educação ambiental e educação dos sentidos, nas questões colocadas também pelo pensamento sistêmico complexo como proposição para a educação planetária, assim como me possibilitou a aproximação das pesquisas de Gastón Pineau, Pascal Galvani e seus grupos de pesquisa, sobre a ecoformação, aquela formação que se dá a partir das relações com o ambiente (os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas e as paisagens), que considera que essas relações nos formam e nos deformam assim como nós as formamos e deformamos.

Nesse momento fui estreitando minha formação com os estudos (auto)biográficos, aos

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FOBlzrTHxXw&t=14s> Acesso em 8 nov. 2022.

quais dei prosseguimento no semestre seguinte. No ano de 2021, no primeiro semestre, durante o Seminário Instrumental de Pesquisa em investigação-formação, disciplina ofertada no PPG da Educação da UFPel, foi desenvolvida a dinâmica de Ateliê Biográfico de Projeto (Delory-Moberger, 2016; Josso, 2016), além dos estudos teóricos referentes à metodologia da pesquisa-formação, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que tão generosamente me acompanhou nos anos seguintes, com seminários e encontros no seu grupo de pesquisa que possibilitaram o desenvolvimento da tese e que co-orienta esse trabalho, esse caminhar. Desenvolvi como trabalho final desse primeiro seminário, meu memorial de formação, o qual estruturei em uma hiperfídia interativa.²⁴

No semestre 2021/1 no PPGE-UFSC, cursei a Disciplina sobre “Escrita e orientação na Pós Graduação”, ministrada pelos professores Dr. Lucídio Bianchetti e Dra. Gilka Girardello. Disciplina em que discutimos os processos de escrita e orientação nessa gramática específica que é a acadêmica. Acessando técnicas e procedimentos da escrita e da orientação que desmistificam a escritura dos trabalhos acadêmicos, propondo interlocução nesse processo, para que esse seja menos solitário. Nas respectivas disciplinas, que integralizaram como créditos a serem cumpridos como requisito da formação doutoral, foram produzidos textos em formato de artigo, que sintetizaram, de certo modo, os aprendizados daquela etapa. Esses, quando adequados, foram submetidos a avaliação, sendo dois aceitos em eventos e outro publicado em colaboração como capítulo de livro²⁵ (Pinto *et al.* 2021, pp. 159-178).

Este livro sobre Experiências Educativas do Projeto Infância e Educação do Corpo na Obra de Candido Portinari, realizadas no semestre anterior ao início da pandemia, foi concebido e desenvolvido em um processo criativo vivido durante o ano de 2020 e 2021, de forma coletiva pelos próprios professores e estudantes que foram protagonistas dos processos. Os seus capítulos foram escritos e construídos em ateliês de escritura virtuais, com encontros mensais durante a pandemia, coordenados pelo Fábio, da “campanha gaúcha”, da casa onde residimos, com minha participação. Os autores dos textos submetiam seus textos e os colegas se revezavam nas leituras e contribuições acerca dos escritos, adicionando revisões e correções nos momentos dos encontros síncronos. A maioria dos capítulos foi assinado por mais de um autor e registram reflexões sobre as experiências realizadas em algumas unidades escolares da rede municipal de ensino de Florianópolis. +

²⁴ Utilizei o software de apresentação digital Prezi, para organizar o memorial em formato de uma árvore tendo como referência uma “árvore da vida”. Disponível em: https://prezi.com/p/urefytf_lwwa/memorial/ Acesso em jul. 2021

²⁵ Experiências educativas: infância e educação do corpo na obra de Portinari [livro eletrônico] / Fábio Machado Pinto, Melissa Weber, André Costa (organizadores). -- Florianópolis, SC : Ateliê da Casa, 2021. Disponível em <https://www.ateliedacasa.com/obradeportinari>

Outro seminário na pós-graduação em educação da UFPel que foi fundamental nas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta Tese foi o intitulado “Paradigma da identidade singular-plural estudo crítico de conceitos de Marie-Christine Josso: contribuições para reorganizar a vida pós-pandemia”. Este foi um seminário concebido conjuntamente entre a profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão e a própria Profa. Dra. Marie-Christine Josso, seria ministrado em 2022, mas com o infortúnio da doença desta última, foi prorrogado e infelizmente teve curso somente em 2023 sem a participação de Josso, pela ocorrência de seu falecimento no final do ano. Este seminário foi importante para melhor compreender o paradigma jossonianos sobre a pesquisa-formação e tratou de estudar diversos textos, artigos, livros da autora, muitos deles revisitados e realizados pelo grupo de pesquisa coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão (GRUPRODOCI - Grupo de Pesquisas Profissionalização Docente e Identidade). Tivemos a participação de professores e estudantes do Brasil e exterior o que proporcionou momentos de aprendizagem e muita emoção devido a relação de amizade e afeto que muitos deles cultivavam com Josso.

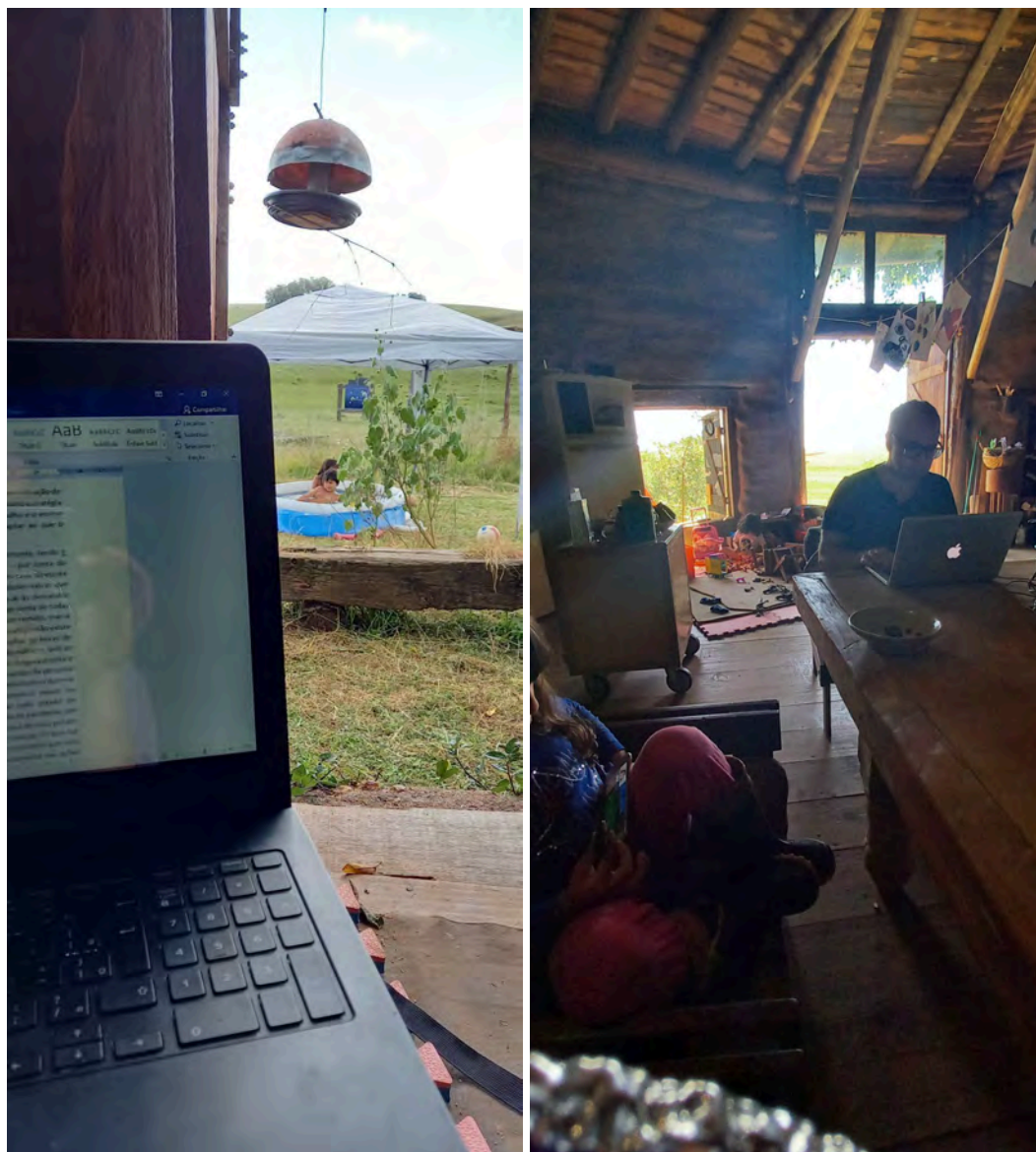
Pude concluir que os seminários foram decisivos na formação doutoral e deram um importante suporte na construção da pesquisa e, conseqüentemente, da tese de doutorado, em um contexto de muitas mudanças em diversos sentidos, das pessoas e das instituições. As transformações na pós-graduação parecem irreversíveis com a utilização do ensino remoto e as possibilidades de seminários, bancas, pesquisas, orientações entre outras atividades. Ao mesmo tempo que perdemos parte do contato físico com a instituição e com os professores, a mudança no tempo pelo uso dos dispositivos aproximou os sujeitos e acelerou os processos de formação. O debate sobre o ensino remoto foi caloroso e ainda permanece. Nossa pós-graduação levou um ano para retornar ao funcionamento dos seminários. Enquanto isso, tivemos que nos organizar nos grupos de pesquisa, em atividades de extensão e em outros cursos.

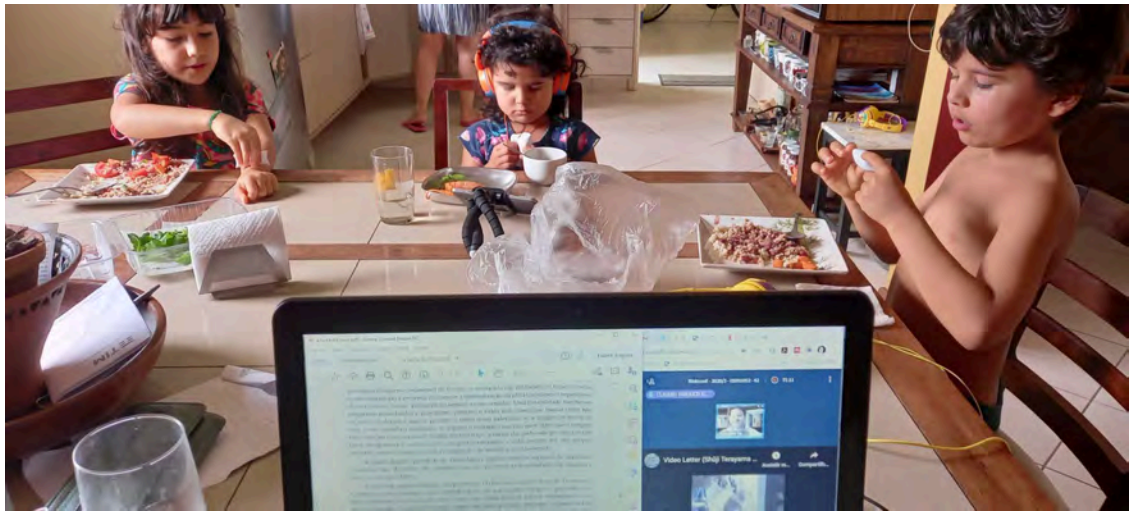
Vale ressaltar o esforço do nosso programa de pós-graduação de inclusão de todos os estudantes e de prezar pela qualidade na sua formação. Os aprendizados foram muitos, como o uso de recursos audiovisuais, das ferramentas de comunicação, etc. Bem como, as aproximações, conexões e trabalhos coletivos no Brasil e exterior que se tornaram possíveis entre programas, grupos de pesquisa entre outros, por conta do desenvolvimento e aprendizagem do uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Quanto a minha formação, foi impactada pelo contexto pandêmico, isso gerou muita ansiedade, dúvidas, angústias, transformadas em mudança de objetos, de perspectivas, de tomadas de decisões no

sentido da inovação, da importância da ciência e de uma reaproximação com a natureza, inclusive na nossa própria natureza.

Mas talvez o que tenha gerado maior repercussão foi a relação entre a minha formação doutoral e a formação das crianças na educação infantil e anos iniciais. Visto que ambas foram impactadas pela pandemia e que a estratégia de estudar os processos formativos se revelou interessante e necessária até para nossa sobrevivência e manutenção da esperança. Isso fez emergir a ideia de uma (auto, hetero e eco) formação com fundamento na colaboração, inovação, emancipação e transformação social.

Figura 32 - Cotidiano de espaços compartilhados, entre o virtual e o real: doméstico e acadêmico







A fim de conciliar interesses e necessidades, optei por tomar como objeto primeiramente a educação das crianças e posteriormente os processos de formação que a todos mobilizou. Além disso, diversos momentos de estudo e aulas virtuais eram compartilhados com os pequenos, com os momentos de aprendizagem das crianças, de leituras de mundo, o que impunha o ritmo entre os diferentes tipos de leitores, identificados por Santaella (2013), assim eu me movia entre o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo. Estar atenta e observadora, em movimento e imersa em função das inúmeras exigências que este tempo suscitou, ou ainda, sendo “tudo ao mesmo tempo” como necessidade de superação de um tempo de incertezas, ansiedade e desespero. O Doutorado em Educação proporcionou conhecimento, sentimento de pertencimento e esperança. Os seminários permitiram melhor compreender o vivido do ponto de vista antropológico, sociológico e pedagógico, isso me possibilitou configurar o meu objeto de estudo, bem como a abordagem metodológica a partir da pesquisa-formação que possibilitou a construção da narrativa sobre a esta formação entrecruzada - educação básica e doutorado.

O.3 INFORMAL

A educação informal se manteve presente em todos os momentos da nossa vivência no espaço doméstico. Este é um tipo de educação que “contempla situações não intencionais, pouco ou nada organizadas, programadas ou estruturadas, a partir das quais é

possível desenvolver aprendizagens” (Guimarães; Faria-Fortecoëf, 2021, p. 5). Podemos observar este cruzamento da educação formal com a informal, potencializando a primeira, ao mesmo tempo em que os seminários no doutorado, ou ainda as aulas na educação básica, mantinham relações com o vivido no campo. O tempo e as condições para articular estas formações nos permitiu tirar maior proveito da relação, como apresentaremos a seguir sobre aspectos da vida doméstica como a produção e preparação dos alimentos na cozinha; da manutenção da vida diária como limpeza e higiene; da construção dos espaços e de uma casa bioconstruída; da produção dos utensílios domésticos por meio da cerâmica, ou mesmo; das crianças e do brincar com atividade principal que nos invadiu por todos os lados.

A vida doméstica ia se moldando em busca de uma cozinha sazonal, tendo presente na mesa os vegetais preponderantemente produzidos no sítio ou na região, com proteínas também selecionadas a partir da produção rural, nossa ou de vizinhos, variando as proteínas entre ovos de galinha, carnes de ovelha, de galinha e de traíra (peixe criado nos açudes do sítio). Fazíamos o nosso pão diário, pizzas semanais e bolos festivos. A cozinha na Casa Redonda era compartilhada intergeracionalmente (Oliveira, 2018), às vezes em regime de escala - em tempos de agenda de compromissos demarcados pela vida acadêmica e escolar, outras vezes de maneira mais espontânea, com alguém se dispondo a preparar sua especialidade. As crianças eram convidadas a “meterem a mão na massa”, participavam com entusiasmo e interesse. Em algumas oportunidades pudemos criar espaços de produção de receitas especiais da Bisa Nely, que participava ativamente da produção e ensino, para alegria e interesse das crianças.

Figura 32 - Cozinha da Casa Redonda



Bisa e bisnetos, cozinhando e desenhando. Fonte: Arquivo coletivo.

Além da produção e degustação de alimentos que nos nutrem o corpo mas também nos educavam os sentidos, de forma coletiva, afetiva e intergeracional, também priorizamos a higiene da casa com produtos com menos tensoativos e poluentes, já que a fossa ecológica (tanque de evapotranspiração), que acumula os resíduos do banheiro, depende das bactérias para deteriorar as matérias ali depositadas. Estes resíduos eram descartados e posteriormente tornavam-se adubo para as plantas. A higiene dos adultos e das crianças também buscou essa orientação, com uso de produtos à base de glicerina, priorizando os artesanais, óleos essenciais e de empresas comprometidas com a preservação e regeneração do meio ambiente. Assim, vivendo num ambiente orgânico, procuramos nos adaptar e integrá-lo de forma menos agressiva possível, criando as condições para um ciclo de reciclagem e reaproveitamento dos dejetos a fim de potencializar a produção da vida.

Como forma de ampliar nossa autonomia alimentar e as possibilidades de ter alimentos orgânicos provenientes do próprio campo, construímos uma estufa para produção de hortaliças, temperos, entre outros, aproveitando todas as estações do ano. Neste processo toda a família se envolveu no estudo, reflexão e construção do dispositivo.

Figura 33 - Construção da estufa para produção de hortaliças no inverno



Uma horta orgânica, além de outras iniciativas como o cultivo de batata doce e abóbora foram dando ainda mais condições de certa autonomia alimentar, o que nos deixava cada vez menos dependentes da busca de alimentos na cidade. As idas até o centro urbano mais

próximo eram feitas a cada 10 dias, mais ou menos, para compras e serviços básicos que se faziam necessários conforme necessidade. Outra estratégia interessante era a frequente troca e compra de alimentos dos agricultores e criadores de galinha dos arredores. Com frequência visitávamos a vizinhança para trocar, comprar ovos, mel e hortaliças. Nestas oportunidades era hábito um momento de “prosa” sobre "causos" e histórias antigas ou mais recentes sobre a redondeza. Isso nos permitia melhor conhecer aspectos da cultura e da história local, ou até situações e episódios da minha própria família.

Figura 34 - Crianças na horta colhendo batatas doces





Colheita da batata doce. Fonte: Arquivo coletivo

Outra forma de ampliar a autonomia alimentar foi o início da criação de galinhas em galinheiro móvel para que o adubo proveniente dos dejetos das galinhas pudessem nutrir o solo. O galinheiro proporcionou muitos aprendizados, como alimentar as galinhas e ser alimentado pelas mesmas com a produção de ovos e o abate dos frangos. Procurar os ovos das galinhas, que faziam ninhos cada vez mais escondidos em torno da casa, tornou-se uma distração divertida. Achar ninhos novos ou quando se encontrava um grande ninho era empolgante para todos. Também a produção de ninhadas foi incrível e aterrorizante, já que também havia decepções. Logo na primeira ninhada perdemos quase a totalidade dos pintos (onze) para os predadores locais, como os lagartos e gambás, entre outros. Isso nos fez pensar em estratégias para melhor proteger as galinhas-chocas e os ninhos chocando. A mudança de local do galinheiro nem sempre foi fácil, pois construímos as grades com madeiras muito pesadas e precisava de esforço para removê-las. Para a sanidade das galinhas e descanso dos dejetos para posterior incorporação como adubo e melhoramento da terra, não se podia deixar muito tempo no mesmo lugar. Este serviço normalmente era feito em grupo, envolvendo a todos do grupo: homens com ajuda das mulheres e crianças, mas muitas vezes tivemos que assumir a tarefa, assim como alimentar, dar água e fazer o fechamento do galinheiro à noite

quando as galinhas se recolhiam para dormir. Por vezes, algumas ficavam escondidas em poleiros pelas árvores ou em locais altos no galpão e era necessário uma força tarefa para encontrá-las e trazê-las até o galinheiro. A noite não foram poucas vezes que surpreendemos os Graxains no entorno do galinheiro. A função do galinheiro gerou muito trabalho, alimento e algumas boas risadas. O contato com o mundo animal, especialmente destinado a sua domesticação e criação para fins alimentares, também foi objeto de estudo, pesquisa, experimentação e, eventualmente, de divertimento.

Figura 35 - Galinheiro móvel construído por meu pai com nosso auxílio e ninho de galinha achado ao acaso em uma palhada de arroz.



Desde os primeiros dias, uma das nossas atividades com as crianças era percorrer o campo para melhor conhecer a fauna e flora do bioma Pampa. Nestas caminhadas observamos e identificamos na natureza os animais e insetos, as árvores e arbustos, os açudes

e as sangas, o Rio Camaquã e o Arroio Maria Santa, Abranjo e Arroio das Pedras. Estas incursões e observações eram, posteriormente, objetos de conversas e reflexões, pesquisas na internet para o esclarecimento das curiosidades.

Figura 36 - Caminhada exploratória no campo



Fonte: Arquivo coletivo

Figura 37 - Encontro com a ossada de animal que morreu no campo



Fonte: Arquivo coletivo

Como possibilidade de permanência por mais tempo no campo, projetamos a construção de uma casa que fosse mais harmoniosa ao meio ambiente, por isso optamos pela técnica bioconstrutiva, em hiperadobe²⁶, com utilização da terra e areia locais, sem a necessidade da utilização das vergas de ferro, e pela opção construtiva a casa seria cilíndrica. Semelhante à Casa Redonda, idealizada por meu pai e habitada por nós no período de 2020 e 2021. O formato cilíndrico é mais resistente a ventos fortes e tempestades, pois a forma circular é aerodinâmica e permite que o vento flua ao redor da casa sem criar pressão excessiva em nenhuma área específica. Além disso, a forma cilíndrica permite que a luz natural entre de maneira uniforme em todos os espaços, reduzindo a necessidade de iluminação artificial. Outra vantagem é que a casa cilíndrica é mais fácil de aquecer e resfriar, já que a circulação de ar é mais eficiente. Ainda, a disposição dos cômodos em torno do núcleo central permite uma distribuição mais equilibrada de espaço e privacidade para os moradores e, externamente, integra melhor com a paisagem ao redor.

A Casa 8 teve como característica a construção coletiva, com a participação na execução de auxiliares de pedreiro. Além da opção de cobertura por telha de alumínio e zinco, diferente do idealizado inicialmente, essa cobertura metálica com recheio de isopor para conforto térmico foi a solução adotada para que a casa se tornasse habitável mais rápido para ser habitada pela família, já que no projeto inicial a opção da cobertura era em formato de domo geodésico. Pelo mesmo motivo, a casa teve outras partes realizadas de forma convencional, como a garagem, de alvenaria e a cobertura, de telha brasilite. Parte do madeiramento do telhado da casa e pilares foi colhido e serrado a partir de eucaliptos já tombados do sítio. Outra parte, do piso, aberturas e paredes internas, foi comprado em madeireiras da região, bem como os materiais de elétrica e hidráulica, provenientes de comércio local.

²⁶ Técnica semelhante ao superadobe, em que uma mistura de terra, areia e cimento é ensacada em um saco cilíndrico que se sobrepõe a ele mesmo. Esse saco, como Damé (2018, p. 142) explica, é feito de “uma malha semelhante a sacos de frutos cítricos, fabricados especialmente para a execução dessa técnica de construção [...]”. Sendo a malha mais aberta, dispensa o uso de arame farpado, pois a terra de um saco fica em contato com a terra do outro através dos espaços da trama, aumentando a aderência entre as camadas (Damé, 2018, p. 142)

Figura 38 - Construção da Casa 8, em hiperadobe





Fotógrafa Angélica Marques. Fonte: Arquivo coletivo.

As crianças participaram de todos os momentos desta bioconstrução, desde a concepção, o planejamento, a preparação da terra e da areia, o ensacamento e a compactação, entre outros. Cada momento da construção foi registrado com fotos, vídeos e anotações em prancheta de campo. O processo foi intenso, com dispêndio de energia por parte de todos. Contudo, a brincadeira e o divertimento marcaram a construção coletiva da casa. Durante os trabalhos ou nos intervalos, era comum aos adultos contarem anedotas e piadas, bem como ver as crianças a brincar nos barrancos, troncos caídos, montes de areia ou mesmo nas paredes da obra, que consistiam em muros largos e espessos.

Figura 39 - Crianças brincando no monte de areia, matéria-prima da construção da casa extraída do leito do Rio Camaquã



Fonte: Fotógrafa Angélica Marques. Arquivo coletivo.

Figura 40 - Sítio da construção da casa, e garagem em alvenaria



Fotógrafa Angélica Marques. Fonte: Arquivo coletivo.

Também ligadas à terra e aos materiais locais, acompanhamos as pesquisas e trabalhos de meu pai e sua companheira Angélica, em seu grupo de estudos e práticas “Encruzilhadas de Barro”, que desenvolviam na época, por ocasião de uma pesquisa ao nível de mestrado, sobre o esmalte de cinzas aplicado na cerâmica. Discutindo a sustentabilidade a partir do uso das cinzas geradas na queima de diversos materiais, de refugo ou não, como cascas de arroz, tipos diferentes de madeiras usadas como energia no fogão a lenha caseiro ou fogueira. Com as queimas acompanhadas de perto, com monitoramento do forno a lenha, em altas temperaturas, a experimentação envolve o uso de argilas diferentes, incluindo as

extraídas localmente, o torneamento e posterior esmaltação, o que gera o efeito de acabamento de um “vidrado”, como pode-se observar na próxima figura. A maioria dos utensílios culinários utilizados na Casa Redonda e também na Casa 8 foram provenientes deste processo de pesquisas e produção cerâmica de pratos, canecas, copos, taças entre outros que possibilitaram ampliar a auto suficiência. As crianças neste contexto, além de acompanhar os processos de tornear, modelar e queimar, também elas próprias puderam experimentar produzir seus artefatos como brinquedos, entre outros objetos.

Figura 41 - Coberta de mesa em cerâmica, idealizada por Angélica com acabamento em esmalte de cinzas



Produzidas pelos artistas plásticos Damé e Angélica. Fonte: Arquivo coletivo

Ampliamos as formações para aprender e ensinar atividades que geram autonomia: a construção de uma casa, que se desprende da lógica da construção civil, sendo as paredes construídas sem o uso de ferro e concreto armado (substituídos por saco de raschel e a composição de terra e areia locais); a produção de algumas hortaliças que compunha a nossa alimentação; criação de galinhas para a produção de ovos e conseguinte fornecimento de carne, a produção de cerâmicas dos utensílios de cozinha, visita aos vizinhos para compra e troca de alimentos como ovos, abóboras etc., observação dos ciclos naturais e reconexão com a terra e a natureza, tendo na pesquisa-formação a possibilidade de narrar e se reinventar.

O.4 OUTRAS FORMAÇÕES

Estive atenta e busquei pesquisar e estudar acerca das questões que nos trouxeram a esse momento de pandemia e outras, da produção das crises ambiental, econômica e social pelo modelo capitalista conforme vimos anteriormente em Saviani (2020), Marinas (2007), Steenbock et al. (2020, p. 49) e Morin (2021). Além da produção constante de desigualdades, que divide o mundo em Norte e Sul, mas também as sociedades em estratificações de profundidade ainda maior à medida que nos deslocamos ao sul, há certo consenso nestas perspectivas de que estamos a parte da natureza, tomando-a como mero recurso. Fomos conduzidos a nos entendermos separados da natureza. Historicamente, saindo do meio rural, nós nos acumulamos nas cidades, fizemos o êxodo da integração com os ciclos naturais e, mais recentemente, migramos para o meio digital. Tomados pelo movimento de predação, nos tornamos dominantes e fizemos do resto, dominado. Hoje, no campo ou na cidade o modelo impõe suas regras, delimitando as formas e os meios de produção, bem como para quem destinam-se os maiores lucros. Neste contexto, não apenas a natureza é dominada como também as pessoas e grupos acabam sendo submetidos a regimes de produção devastadores para a vida social, econômica e ambiental.

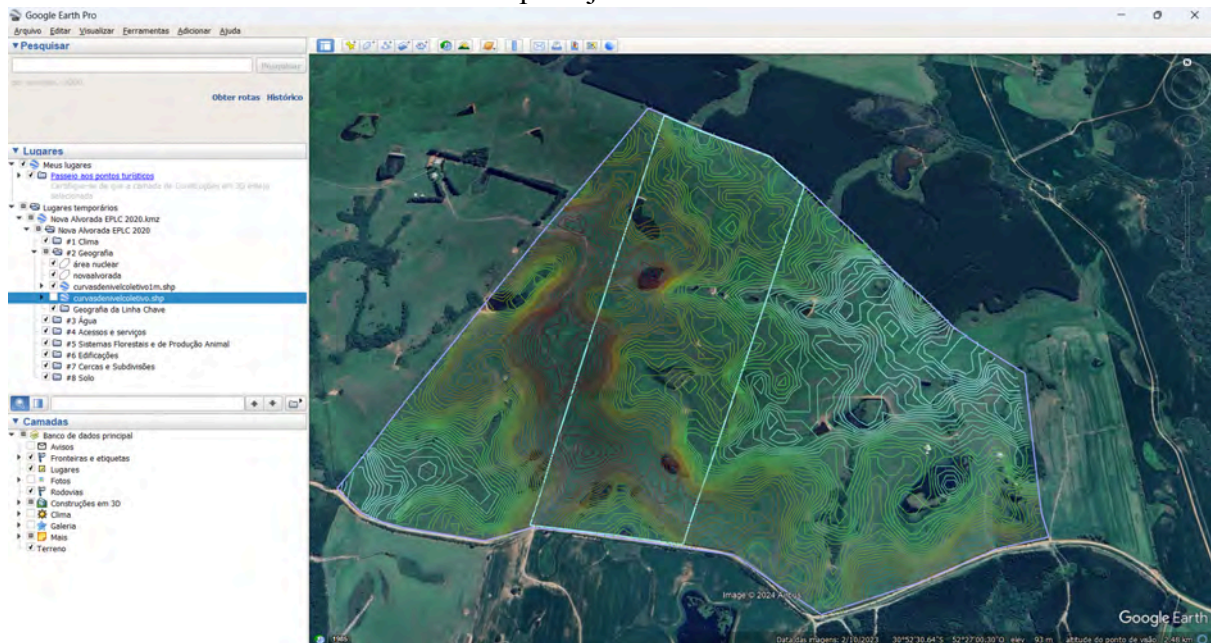
Partilho dessa busca por conhecimentos de como habitar melhor o mundo com meu pai (Damé, 2018), influenciada pelos pensamentos publicados por Ailton Krenak (2019, 2020) e autores contemporâneos como Boaventura Sousa Santos (2021), Fritjof Capra (2005, 2006) Edgard Morin (2021), Walter Steenbock (2021). Assim como por Maturana e Varela (2001), os quais problematizam a presença predadora do humano, principalmente do homem branco, ocidental e reconhecem o acoplamento estrutural²⁷ como condição para nos estabelecermos em nossos ambientes. Assim, destaco os cursos que realizei, mas também as crianças e outros adultos de nosso coletivo que acabavam sendo socializados e discutidos em nossa práxis diária. Cursos sobre meio ambiente, sobre gestão de propriedades rurais e cooperativas, educação no campo e na cidade, sobre agrofloresta e agroecologia, sobre regeneração e energia limpa, mas também, cursos que nos permitiram tirar um maior proveito das tecnologias de comunicação e do mundo virtual.

Em maio do primeiro ano da pandemia, tive a oportunidade de participar do curso *on-line* do “Planejamento de propriedades rurais e a escala de permanência da linha-chave”,

²⁷ Acoplamento estrutural refere-se à maneira pela qual um sistema utiliza as estruturas de outro sistema para colocar em funcionamento seus próprios elementos, sem confundir os limites entre eles. Ou ainda: como os sistemas interagem com seu ambiente e como suas estruturas se relacionam com as estruturas de outros sistemas. (Neves, 2005, p. 13)

esta última instaurada por Percival Alfred Yeomans (P.A. Yeomans foi um engenheiro e inventor australiano que viveu entre 1905 e 1984). O objetivo principal da “linha-chave” é melhorar a qualidade do solo através da retenção de água e nutrientes, bem como do aumento da biodiversidade. O método envolve a criação de linhas-chave, que são áreas elevadas de terra que correm perpendicularmente à inclinação do terreno. Estas linhas-chave capturam e retêm a água da chuva, evitando que escoe e carregue o solo e os nutrientes consigo. O solo é então cultivado nas áreas entre as linhas-chave, permitindo que a água e os nutrientes retidos sejam absorvidos pelas plantas. Este método tem sido utilizado com sucesso em vários países para melhorar a qualidade do solo e aumentar a produtividade agrícola de forma sustentável. A proposição nesse curso, era de a partir da gestão holística das oito camadas identificadas como: clima, geografia, água, acessos e serviços, sistemas florestais e de produção animal, edificações, cercas e subdivisões e, finalmente, solo, que essas colaboravam para a compreensão do “todo sob gestão” (Vianna, 2020). Ao aplicar a leitura de paisagem, nós humanos podemos criar sistemas agrícolas e de produção que maximizam a eficiência energética, minimizam a erosão do solo e protegem a biodiversidade. Também, se podem criar *habitats* humanos integrados na paisagem circundante, usando materiais naturais e técnicas de construção sustentáveis. Em resumo, a leitura de paisagem é uma ferramenta essencial, pois permite que se criem sistemas sustentáveis que funcionam em harmonia com a natureza, em vez de contra ela.

Figura 42- Estudo da geografia da área, uma das camadas (etapas) da proposição de planejamento



Espelhamento da tela do aplicativo Google Earth, com vista de satélite com o traço das curvas de nível do terreno para determinar os pontos-chave

O curso acima introduzido foi ministrado pelo professor Dr. Eurico Vianna e foi determinante para a criação de um olhar regenerativo de paisagens com a alfabetização ecológica necessária para pensar e planejar a ocupação do território em que nos inserimos, fazendo um gerenciamento contando com as oito formas de capital. Dentre a temática extremamente técnica, com estudo das curvas de nível para traçar as linhas-chave, ferramentas de gerenciamento holístico eram utilizadas para que uma transição para o meio rural fosse acompanhada de planejamento nas diversas esferas da vida, como forma de garantir a viabilidade do projeto numa escala de permanência da linha-chave e de bem-viver que atendesse as esferas econômica, social e ambiental. Os conteúdos apresentados do manejo holístico de pastagens, de Allan Savory, também fundamentam e oferecem ferramentas para que a gestão da vida no meio rural possa se tornar eficaz e eficiente. Isso articula a preocupação de regeneração ambiental e a viabilidade econômica do trabalho rural.

Na continuidade da alfabetização ecológica, na área da educação ambiental, cursei na extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) o curso *online* com aulas ao vivo, que abordava a temática da preservação do meio ambiente e educação do campo, formando educadores ambientais e para educação do/no campo. Além disso, a educação do campo e a educação ambiental da UFSM²⁸ e UFSC, respectivamente, foram fundamentais para a compreensão da educação socioambiental e a aplicação desses conceitos, em nosso cotidiano.

Figura 43 - Aula inaugural do I Curso de Formação de Educadores, Professores em Educação Ambiental e Educação do Campo



O curso de Permacultura da Unipermacultura foi aplicado principalmente para pensar

²⁸ O I Curso de Formação de Educadores, Professores em Educação Ambiental e Educação do Campo foi transmitido gratuitamente no Canal de Educação Ambiental & Educação do Campo. Teve a aula inaugural proferida pelo Prof. Dr. Demerval Saviani. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eSje6fIO5ds&list=PLfUNastVjiDhAqikm2u7N2iLAK2emKfrp>

as edificações, o zoneamento na ocupação humana, utilização de cadeias que fecham os ciclos de energia, como: compostagem, fossa ecológica em tanque de evapotranspiração e círculo de bananeiras para tratar as águas negras e cinzas (respectivamente), ferramentas para empreender autonomia e subsistência. Aprendi também técnicas de cultivo sustentável e o curso de Implantação de Agrofloresta da “Agroflorestando ao pé da Planta” ministrado por Namastê Messerschmidt, contribuiu para compreender a sintropia na agricultura ecológica, com enfoque na técnica de agrofloresta sucessional. Nesse curso, uma das aulas extras foi oferecida pelo Dr. Walter Steenbock, agrônomo e analista ambiental do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMbio), apresentou o seu trabalho com a Cooperfloresta nos estados de São Paulo e Paraná. Esta aula gerou o interesse pelo seu livro *Arte de Guardar o Sol*, que foi lançado na época e gerou o curso “Padrões da Natureza na reconexão entre florestas, cultivos e gentes”, compreendendo melhor o funcionamento da natureza que opera em todos e padrões, para que possamos “imitar” essa sintropia e produzir alimentos em sistemas consorciados respeitando a sucessão e interação das espécies.

Foto 44 - Capa do livro “A arte de Guardar o Sol”, de Walter Steenbock (2021)



A partir dessas formações cheguei a outra, a de gestão de cooperativas, o Instituto Brasileiro de Florestas (IBF) que ofertava um curso *on-line* que aborda as principais técnicas

de administração e gestão de pessoas e conflitos em ambientes cooperativos, que muito contribuiu para pensar a esfera social dos territórios, como organização dentro de coletivos. Ofertado também por este Instituto (IBF) participei do curso de Manejo de Florestas, que é indicado para quem deseja aprender sobre a preservação das florestas. Este curso foi importante para refletir sobre a importância da preservação e regeneração do Bioma Pampa, um dos mais complexos e de maior variedade de espécies por metro quadrado, no Brasil. Ao compreender o Bioma em que estamos inseridos é possível recuperar e acompanhar os ciclos naturais e podemos ajustar as condutas e práticas necessárias à vida cotidiana de forma que sejam potencializadas por esses ciclos.

Também cursei “Agentes da transição energética”, da FASE, voltado para a autonomia energética e que ensinou práticas mais eficientes em relação ao consumo de energia não oriundas do petróleo. Esta é uma das questões importantes no meio rural, assim como a hídrica, onde o seu acesso é precário e caro. A autonomia energética e hídrica é um trunfo para o sucesso dos empreendimentos no meio rural. Um dos produtos deste curso foi a produção de fogão de alta eficiência, com baixo resíduo de cinzas, no qual desenvolvi o projeto que mais tarde executamos o fogão à lenha com forno e futuro aquecimento de água por serpentina (Figura 45), e da formação de produção de biogás, produzido a partir dos resíduos de dejetos animais fermentados, a partir do biodigestor, ainda em fase de projeto.

Figura 45 - Construção do fogão eficiente



Paulo Sérgio e Tiê na construção do fogão. Fonte: Arquivo coletivo.

Academicamente, um curso que contribuiu para a continuidade do desenvolvimento da pesquisa foi o de “Diários de campo: um instrumento de formação e pesquisa na docência com uso de TDIC”, da Extensão EAD UFSC, que propunha técnicas para fazer registros de atividades em campo como documentação e ferramenta de (auto)formação. Outro curso que participei a partir das formações oferecidas pela UFSC amparado pelo Projeto de Extensão intitulado: Humanos & Digitais em conexão com Ángel Ignacio Pérez Gómez, os tópicos abordados foram a respeito dos “Desafios educativos en tiempos de pandemia y perplejidad”.

Na continuidade dos estudos sobre alimentação saudável e produção de alimentos, o *Slow Food* ofereceu o curso com Sebastião Pinheiro (também conhecido como Tião) de “Solo são, comida saudável e Noosfera”. Com a regência de Tião, agora oferecido pelo Impacto Positivo, de Eurico Vianna, também participei do minicurso sobre Cromatografia circular plana de Pfeiffer, técnica que possibilita aos pequenos agricultores a análise do solo a partir de amostras que “imprimem” e identificam diferentes compostos orgânicos, sendo possível acompanhar a nutrição do solo sem a necessidade de submeter à análises laboratoriais onerosas e de baixo acesso a quem vive em propriedades rurais. Para aqueles que desejam aprender mais sobre gestão holística, o curso do Impacto Positivo de Eurico Vianna e o minicurso de gestão holística e Design para Catástrofes do Sítio Cambyçara (Gravataí/RS) foram entradas bem situadas no contexto da regeneração de territórios e planejamento para viabilidade e prevenção da vida no campo.

Ambos os lados da minha família se relacionam fortemente com a terra, no Bioma Pampa (Figura 46), que, no Brasil, está restrito ao estado do Rio Grande do Sul, no sentido de produção de alimento e recurso para sustento, com agricultura e a pecuária. O Bioma Pampa ocupa uma área de aproximadamente 178.243km², que corresponde a 63% do território estadual e a 2% do território brasileiro. As paisagens naturais do Pampa são variadas, de serras a planícies, de morros rupestres a coxilhas. Possui 57 espécies por m², mas sofre com a progressiva expansão da monocultura, “restando ainda 41% de vegetação nativa em diferentes estados de conservação, além da área ocupada pelos corpos d’água, que corresponde a 10%” (Stumpf; Barbieri; Heiden, 2009, p. 26).

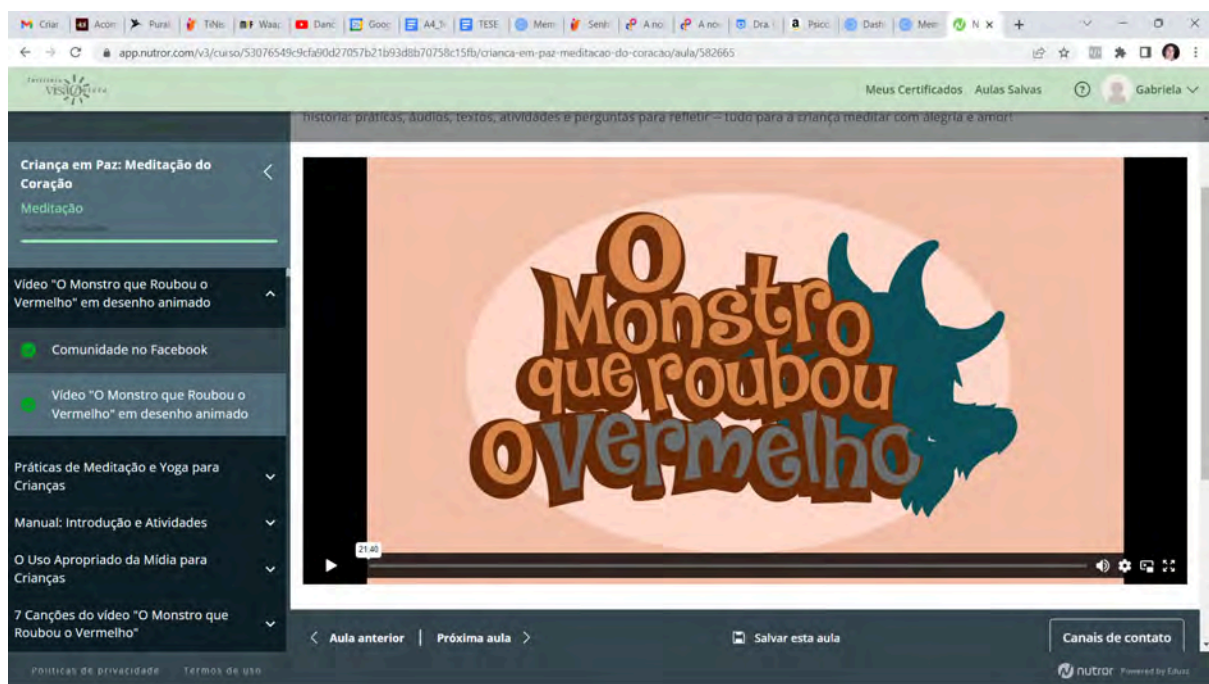
Figura 46 - Ocorrência do Bioma Pampa no estado do Rio Grande do Sul



Fonte: STUMPF; BARBIERI; HEIDEN, 2009, p. 25.

Alguns cursos foram destinados às crianças numa tentativa de ampliar e qualificar a formação oferecida pela educação formal. O curso “Criança em paz: a meditação do coração” foi uma excelente oportunidade para as crianças e para mim, que desejávamos encontrar um estado de equilíbrio e paz interior. Oferecido pelo Instituto Visão do Futuro, o curso apresenta técnicas de meditação que podem ser facilmente adaptadas às necessidades das crianças, proporcionando-lhes momentos de relaxamento e concentração. A meditação do coração é uma prática cujo objetivo é desenvolver a capacidade de amor, compaixão e paz interior. As crianças que desenvolvem essa habilidade são mais propensas a lidar com situações estressantes e a desenvolver relações saudáveis com os outros. Além disso, a meditação também pode ajudar a melhorar a qualidade do sono e a aumentar a concentração e a criatividade, nele tivemos a oportunidade de desenvolver habilidades importantes para a vida toda.

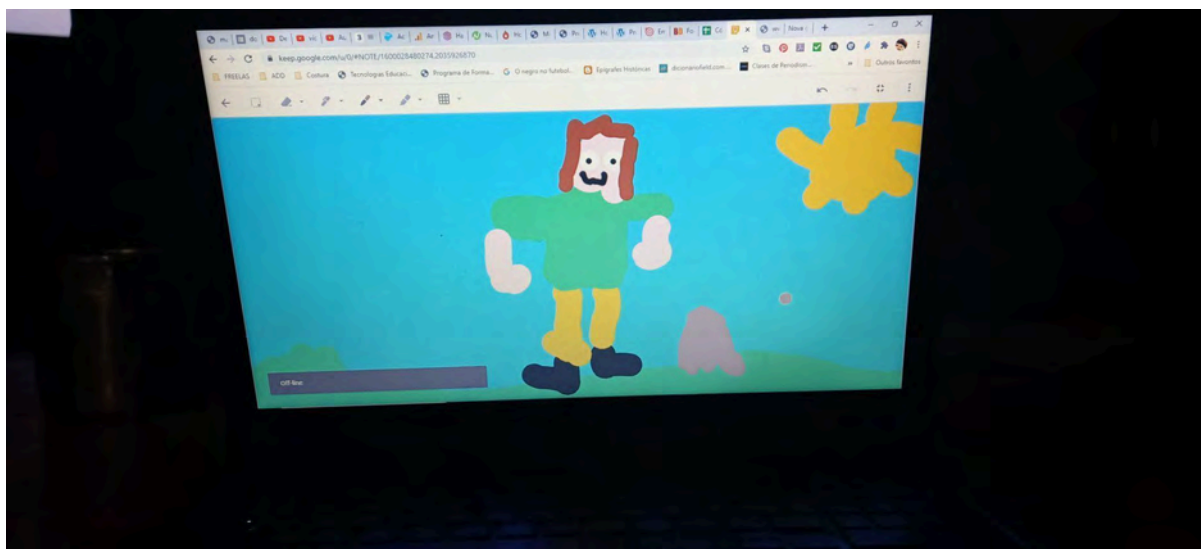
Figura 47 - Área do curso online “Criança em paz: a meditação do coração”



Durante a pandemia o número de cursos online disparou, aumentando em quantidade e melhorando a qualidade de transmissão. Eu recebia as divulgações pelas redes sociais e também buscava opções para que as crianças pudessem ter atividades atraentes que contribuíssem para a sua alfabetização (também ecológica) e formação geral. Um deles foi o curso de desenho digital oferecido pela Faber-Castell, que estimulou o filho mais velho a experimentação de desenho digital, assim como utilização do software *Scratch*, para animar seus desenhos e construir narrativas digitais. Ele realizou uma aula introdutória de

programação em blocos e depois manteve as práticas autonomamente, que segundo Santaella (2013, p. 20) se explicita e caracteriza o leitor ubíquo com habilidade de ler e transitar entre diferentes formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que aparecem e desaparecem, e que se adaptou à velocidade e agitação do mundo em que vive.

Figura 48 - Desenho digital do Noé



Tela do computador com aplicativo de desenho digital

Esses processos formativos, de experiência mimética, mediados pelos adultos e a cultura, num ambiente de afeto e curiosidade, aproxima, envolve e desperta o interesse das crianças, conforme ressalta Benjamin (2002), sobre a educação dos sentidos que sobrevive na infância. A brincadeira, sua atividade principal, permite que a criança se aproprie do mundo ao seu redor e que nesta composição relacional, de partilha, mescla, vá se constituindo. A pandemia nos permitiu o “desemparedamento”, mas também o alargamento do tempo isso que fez a criança ser tocada pelo ambiente de outras formas conforme registrou Momm (2011) em sua tese.

Figura 49 - Crianças inventando com aquarelas



Também vale registrar alguns cursos oferecidos pelas instituições como o NDI/UFSC que ofereceu durante a XVIII Semana da pesquisa, ensino e extensão SEPEX/UFSC, em outubro de 2020 os minicursos “Refletindo sobre a relação entre criança e natureza na Educação infantil” e “Mediações de leitura literária na primeira infância”. Estes cursos representaram uma maior articulação com as instituições formativas responsáveis pela educação formal, em atividades de extensão, destinadas a refletir sobre a educação das crianças, correlacionando a educação ambiental e literária e fazendo conexão com os cursos acima. Boa parte destas formações se articulavam às nossas práticas cotidianas e “oxigenavam” a reflexão sobre os seus fundamentos teóricos e metodológicos.

Figura 50 - Crianças e adultos modelando bombas de sementes



Bombas de sementes feitas de uma liga de argila, areia e terra e mistura de sementes. Nesse caso, as sementes eram de forrageiras como trevo branco, azevém e aveia. Fotografia Angélica S. Marques.

Além dos afazeres do cotidiano doméstico, como cozinhar, das atividades como percorrer o campo, nadar no açude, brincar no entorno da casa nos balanços, campinho, monte de terra ou árvores, a preferência das três crianças era pelo jogo de construções em bloco chamado *Minecraft*, pelo interesse deles, assistiam a vídeos de *Youtubers* que o jogam, descobrindo mapas e manobras para avançar no sistema do jogo, o qual jogam juntos em colaboração e ensinam uns aos outros os achados nos determinados “biomas” e “mundos” disponíveis no jogo, assim como desenvolvem a capacidade de *craftar* (produzir) a partir de minérios e tipos de madeiras, diferentes ferramentas e poções que se relacionam com elementos existentes também no mundo físico. Estes jogos virtuais eram novamente transpostos para o mundo real em jogos com peças de montar, tipo Lego e ainda em brincadeiras no entorno da casa com o monte de terra, gravetos, bonecos de argila ou plástico entre outros, estabelecendo as conexões e a distinção entre o mundo virtual e a realidade objetiva.

Figura 51- Ambiente de brinquedos, as sempre presentes peças de montar, tipo Lego



No caso das crianças, como a maioria dessa faixa etária, o uso dos dispositivos tecnológicos móveis, que fornecem conexão *on-line*, de maneira instantânea, os fazem receber estímulos de toda parte, provocam “o deslocamento do espaço, este se transforma em espaço-rede” (Oliveira; Porto; Lima, 2015, p. 44), no momento em que se entretém com vídeos, aprendem com curiosidades da fauna e flora, se comunicam com os colegas e professores, assim como parentes com os quais não é possível se encontrar presencialmente, devido ao distanciamento social e geográfico. Essa utilização ocupa parte significativa do seu tempo, assim como dos adultos, já que estamos todos imersos nas tecnologias. Contudo, a vida no campo nos permitiu um certo “desemparedamento” e uma interconexão entre os mundos, delimitando as possibilidades de cada um e a importância dos mesmos para

manutenção da vida.

Figura 52 - Noé e Tiê assistindo vídeo em dispositivo móvel, dentro de geladeira desativada e reutilizada como armário de roupas na Casa Redonda





Conforme Catalão, Mourão e Pato (2009) trata-se de uma epistemologia para a educação ambiental a partir da ecologia humana. Nessa pedagogia ganha relevo a educação dos sentidos na formação das subjetividades, numa lógica da sustentabilidade e da preservação do nosso patrimônio ambiental e cultural. As sucessivas crises apontam para uma maior complexidade das relações sociais e econômicas, o que nos exige ferramentas conceituais e científicas inovadoras e apropriadas para a compreensão, mas também para intervenção neste mundo em permanente mudança, num ritmo ainda maior em que elas se processam.

Figura 53 - Passeio no campo, mediação da Angélica e as meninas



Inverno de 2020

Atividades como construir mundos no jogo digital *Minecraft*, jogo muito apreciado pelas três crianças, possibilitou o entendimento de biomas e seus componentes e sobretudo, a relação entre materiais de origem vegetal, mineral e animal, que em composição ao ato de “*craftar*” transformava os elementos “naturais” em culturais, como ferramentas, adornos, alimentos, etc. Assim, a família buscou desenvolver atividades como: culinária, cerâmica, plantio de árvores, cuidado com horta e animais, como podem ser observados, em alguns registros apresentados ao longo do almanaque. Aproximando-se de um sentido de educação para o desenvolvimento ecológico, de uma ecoformação, visando além do letramento a alfabetização ecológica (CAPRA *et al.*, 2006).

Figura 54 - Alfabetização ecológica



Figura 55- Torno cerâmico



O entrecruzamento das formações (formal, informal e não-formal) em distintos processos de (auto, hetero e eco) formação proporcionada pela transição entre territórios no período pandêmico possibilitou uma outra leitura paisagem ao nosso coletivo. As crises produzidas socialmente, num contexto de transformação permanente do mundo natural, do planeta como um ser em movimento, que culminaram na pandemia Covid 19, exigiram um reposicionamento dos grupos e dos indivíduos. Em minha narrativa (auto)biográfica descrevo aspectos do vivido e mostro possibilidades formativas de resistência e enfrentamento das crises.

O.5 UTOPIAS NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA DE PAISAGEM

A literatura tem atribuído ao conceito de utopia a ideia de algo irreal ou fictício, imaginário e que pode possuir qualidades desejáveis, aproximando-se da perfeição, aderindo

aquele formulado por Thomas More em sua principal obra literária, *Utopia*. Uma parte da literatura, notadamente de matriz marxista, adotou um sentido pejorativo para denominar sociedades utópicas, ou ainda que não teriam bases numa realidade objetiva e que por isso seus idealizadores seriam ingênuos. Considero que o conceito ganha outra conotação ao ser reformulado no pensamento de outros autores, como sintetizado na tese de Damé (2018), em que podemos relacionar utopia com a transformação e reinvenção de si.

A reconstrução de si como utopia faz caminhar em um moto-contínuo, nesse constante reinventar-se no cotidiano, como tarefa ou disciplina a ser colocada a si mesmo, assim como a natureza se processa em seu movimento diário de reagir de forma complexa em sua transformação. Talvez seja no reinventar-se que habitamos melhor o mundo. O habitar melhor o mundo nesse lugar não significa simplesmente a imposição de processos aleatórios, mas uma questão de escutar a linguagem da natureza e de aprender com ela a lógica de sua dinâmica. Vir para o campo e trazer toda bagagem de consumo e demais vícios urbanos é só uma troca de contexto. Para poder se reconstruir diante de si e do outro, é necessário promover uma mudança de hábitos ou, ainda, abandonar hábitos antigos e poder olhar de uma maneira nova e criativa para as situações que se apresentam. (Damé, 2018, p. 234)

A utopia, nesta perspectiva, passa a constituir nosso horizonte ou campo de possibilidades, além de nos ajudar e permitir-nos outras projeções. A ideia de projeto utilizada por Sartre (1964), em seu ensaio autobiográfico, entende que é o futuro o “motor” e que dá movimento ao sujeito, na forma do desejo de ser ou de realizar algo que ainda não é, ou o que podemos denominar de utopia. O projeto é este movimento em direção a um futuro, um devir, pois ainda não é. Movimento este infundável e que, portanto, vai exigir sempre um deslocamento da utopia, jamais realizada plenamente, o que nos impele a projetar-nos em permanência. Neste sentido, as utopias são lugares ideais ou irrealis, mas necessárias para o projeto e a constituição do sujeito, pois sem elas a caminhada perde em força, sentido e direção.

Figura 56 - Balanço e a paisagem



Fonte: Arquivo coletivo

Essa narrativa (auto)biográfica sobre o entrecruzamento das formações neste período pandêmico vai ao encontro do pensamento de autores como Krenak, Han, Freire e Sartre, que creditam a liberdade e a esperança, demarcadas pelo nosso contexto sócio histórico, e exige reinventar-se e reinventar a paisagem. Olhando a paisagem, desse ponto de vista, fechando a compreensão cênica (Marinas, 2007) foi que consegui neste movimento me reaproximar dos meus ancestrais e aprender com eles, o que não havia aprendido até agora, aprender o que é possível saber da vida mais próxima da natureza, a qual serviu de matéria-prima direta no manejo e sustento até hoje para meus avós, e seus antecessores. Aprender a honrar a ancestralidade no presente, no dia-a-dia, indagação instigada pelo Dr. Eurico (Vianna, 2022), como fazer isso? Questão que me fez lançar olhar sobre a família e os espaços habitados do entorno, sobre as relações de benefício mútuo, essas sim de maior recorrência em ambientes naturais, onde o excedente de um sistema alimenta o próximo sistema, encerrando o ciclo da energia na mesma cadeia.

Durante os meses do início da Pandemia, devido ao recesso nas atividades acadêmicas presenciais e devido às prorrogações impostas pelo distanciamento social, buscando me

instruir acerca das problemáticas que cercavam o estado de emergência sanitária global, muitos questionamentos se colocavam sobre o prosseguir diante das incertezas e medo, como seguir as atividades profissionais, pessoais e domésticas, na restrição do convívio social ampliado e centrado no entorno da família (Figura 57).

Figura 57 - Infográfico desenvolvido pela autora para distribuição para os familiares

Vamos manter nossa família segura?

Pratique boa higiene

- Evite abraços, beijos e apertos de mãos. Use métodos de saudação sem contato
- Lave suas mãos e faça higienização regular, com água e sabão e álcool 70
- Desinfete com álcool superfícies como maçanetas, portas e mesas regularmente
- Não tocar em seu rosto e ao tossir ou espirrar, cubra nariz e boca com lenço ou com a parte interna do cotovelo
- Mantenha a ventilação abrindo janelas e portas

Limite saídas desnecessárias

Quando telefonemas não forem suficientes, faça seus encontros ao ar livre ou em salas e espaços ventilados

Planeje o supermercado para a cada 15 dias ou mais.

Higienize tudo que vier da rua com álcool 70o

Limite a circulação interna aos moradores da casa e sigam os mesmos cuidados

Quando sair

- Use sempre máscara respirador ou tripla camada bem ajustadas;
- Mantenha distância mínima de 2 metros entre pessoas em lugares públicos e de convívio social.
- Higienize com frequência as mão, o celular e outros objetos que são utilizados com frequência
- Mantenha as janelas do veículo ventiladas ou fechadas com o ar ventilando interno

Cuide de seu bem-estar mental e emocional

Durma bem e tenha uma alimentação saudável. Surto são estressantes e causam ansiedade em muitas pessoas. Estamos aqui para nos apoiarmos! Uma respiração lenta e loga assim como meditação podem ajudar. Vamos conversar sobre as angústias e dissolver o mal-estar, trocando ideias de como podemos tratar a ansiedade

Pairava sobre a nossa casa um clima de muita insegurança, angústia, que beirava o medo, por diversas informações que chegavam pelos noticiários da televisão e pela internet, sobre a propagação do novo coronavírus, sobre o agravamento das condições de saúde, letalidade nos grupos de risco, mas que também se apresentava em outros indivíduos ainda sem explicação. Por isso, na mesma semana do decreto, procurei costurar máscaras de tecido, com três camadas e filtro embutido (divulgadas no modelo desenvolvido pela UFSC) como

eficazes e suficientes enquanto não houvesse máscaras cirúrgicas disponíveis para a população em geral. Assim como as máscaras, álcool em gel ou líquido na concentração de 70° não existia no comércio local, investimos no uso da água sanitária na higienização e sanitização de qualquer alimento ou objeto que fosse trazido para dentro de casa.

A vigilância no asseio, no contato com o corpo (principalmente das mãos), próximo de outras pessoas - quando nas saídas ao mercado ou farmácia, causavam tensão física e psicológica, o que aumentava o estresse no cotidiano da rotina familiar. A cada saída, nos primeiros meses da pandemia, executamos o protocolo de no retorno: despir toda a roupa usada, colocando-a direto na máquina de lavar roupas, os objetos e alimentos trazidos eram colocados no tanque e baldes da lavanderia com a dosagem de uma colher de sopa de água sanitária para cada litro de água. Antes de guardar o carro na garagem (que ficava no pátio da casa), lavávamos as rodas e pneus com essa mesma mistura.

Assim, enquanto nos adaptávamos à nova realidade, buscamos respostas a “como adiar o fim do mundo” (Krenak, 2020). Tema que se tornou central nas ações e estudos aos quais me lançava, e ao que propunha para a família, por ter de dar continuidade às atividades escolares dos meus três filhos, além de criar dispositivos expositivos sobre as tarefas a serem executadas com a devida explicação e resolução de dúvidas, buscando recursos digitais e artesanais que complementassem e possibilitassem a aprendizagem.

Figuras 58 - Arrumação da cama, crianças dobrando o lençol



O objetivo desta pesquisa (auto)biográfica, que resultou nesta tese foi o de analisar e compreender as experiências de formação em ambiente doméstico durante a pandemia da CoViD-19, no sul do Brasil. O estudo identificou os limites e possibilidades dos processos formativos entrecruzados, na educação formal, não formal e informal. A tese adotou a prática de “narrar de si como um outro” (Ricoeur, 1991), que consiste em olhar para o exterior e para o interior simultaneamente, em resposta às exigências da situação, buscando compreender a vida em sua totalidade. Em outras palavras, conforme Abrahão (2004, p. 216-219), o trabalho foi um exercício de pesquisa-formação e "memória de vida compartilhada" por meio da escrita pessoal, que possibilitou vislumbrar utopias no campo educacional. A pesquisa-formação valoriza o registro da memória e as narrativas para compreender o vivido e reinventar-se

nesses processos, ampliando a paisagem e mantendo as utopias vivas.

Figura 59 - Curando o borreguinho



Fonte: Arquivo coletivo

A leitura da paisagem e a alfabetização ecológica são temas fundamentais para pensar escolhas e novas formas de habitar o mundo. Elas proporcionam uma ampliação das possibilidades de se relacionar com a natureza, inclusive a nossa própria natureza interna, orgânica ou subjetiva. Estabelecer outras conexões com a natureza nos permite educar os sentidos, sensibilizando o corpo para futuras situações de adversidades, mas também buscando se integrar ao campo de possibilidades que as mudanças climáticas vem impondo como a escassez de alimentos ou a deterioração das suas formas de produção. Isso vale também para a formação de subjetividades mais resilientes e conscientes da necessidade de se constituir relações concretas com os outros, com relações de reciprocidade mediadas. Estas relações podem fazer emergir novos sujeitos, pelos quais vão se efetivar no futuro da humanidade.

Figura 60 - Andar a cavalo



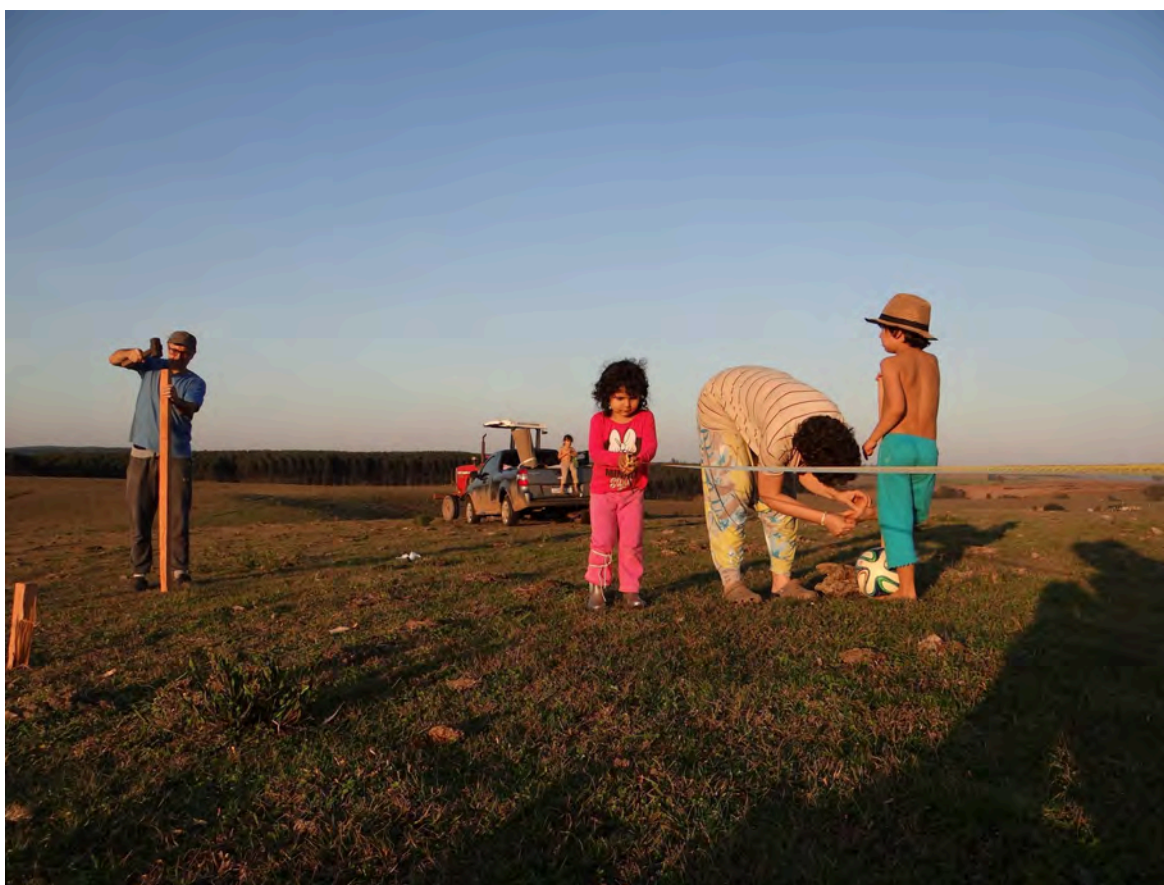
Estabelecer novas conexões com a natureza passa ser um desafio para as próximas décadas, em que enfrentaremos dilemas no enfrentamento do impacto das mudanças climáticas, entre outras possibilidades latentes de crises econômicas e sociais. Estabelecer relações com a natureza de forma a garantir que os grupos obtenham autonomia no cultivo e preparo dos seus alimentos, na construção e manutenção de suas casas e utensílios, bem como na produção de energia limpa e água potável, passa a ser uma estratégia para dar melhores condições para as populações, particularmente aquelas com pior acesso à renda e aos bens de consumo.

Figura 61- Brincar a paisagem



Uma (auto, hetero e eco) formação demanda que as pedagogias realizem a autocrítica para se efetivarem como perspectivas de (auto)transformação e emancipação humana diante da barbárie sem precedentes que vai se instaurando nas mais diversas sociedades. Quais as relações com as aprendizagens e as produções de saberes, conhecimentos, tecnologias e comunicações serão necessárias nas próximas décadas? Como o cientista social e o educador fará uso das tecnologias e do conhecimento científico para compreender as necessidades que emergem das mudanças sociais, culturais e ambientais? Qual será a importância e o impacto das pedagogias que se propõem a ser colaborativas, emancipadoras e inovadoras, qualidades que consideramos essenciais para uma educação formal entrecruzada com a informal e não-formal? Qual será o sujeito e quais relações teremos que (re)construir com a escola, a casa, a comunidade, os saberes e os conhecimentos, a fim de "adiar o fim do mundo" e conseguir viver de forma plena, na alteridade e reciprocidade, as próximas décadas?

Figura 62- Trabalhar a paisagem



As relações com o ambiente implicam também uma ressignificação do território que se ocupa, com respeito às suas características próprias com construção de espaços de coletividade onde a alteridade e a reciprocidade se efetivem. Meus antepassados educaram seus filhos para viver longe do campo, onde a vida sempre foi muito dura e pouco adequada a ampliação da educação formal e pouco acessível à cultura geral. A mão de obra para o trabalho no campo sempre foi um desafio, mas nada se compara ao que enfrentamos nos dias atuais, em que faltam recursos humanos para produção de alimentos, produzidas geralmente nas pequenas e médias propriedades, ao mesmo tempo que o agronegócio se amplia com auxílio das máquinas e de recursos químicos, muitas vezes danosos à vida humana, para produção que tem como destino prioritário a exportação. Contudo, o campo passa a ser, nas próximas décadas, um lugar estratégico, pois depende dele a produção dos alimentos com qualidade suficiente, capaz de gerar uma vida saudável para as populações. Criar melhores condições para fixação do trabalhador e suas famílias no meio rural continua a ser um desafio. As cooperativas e o associativismo passam a ter um papel importante neste contexto.

Figura 63 - Lazer na paisagem



A tese evidencia a importância da articulação da educação formal, informal e não formal proporcionando atenção especial às pessoas e as suas histórias, ao meio ambiente e aos recursos naturais disponíveis que permitem a sustentação do planeta e a geração de formas autônomas e soberanas de habitar e se alimentar, em um ambiente de trabalho e vida, alegre e afetuoso. Isso exige que os grupos adotem princípios éticos e políticos relacionados à defesa do meio ambiente, da ciência e da justiça social. A articulação dos tipos de educação é fundamental para alcançar esses objetivos. É essencial valorizar o registro da memória, como

nas narrativas que nos permitem não esquecer o tempo que vivemos, assim podemos procurar formas de compreender o vivido e reinventar-se, ampliando a paisagem, campo de possibilidades pelos quais vamos mantendo as utopias vivas, acesas, iluminando e nos puxando a caminho do futuro.

Figura 64 - Descanso na paisagem



Esta formação doutoral me proporcionou uma experiência investigativa-educativa como pesquisadora e mediadora de leituras de mundo e leituras de paisagens, princípios também relacionados a uma pedagogia relacional e que preza pela singularidade das relações com os saberes, os conhecimentos e as instituições. Conhecimentos amparados pelos conteúdos da educação ambiental e cultural, desenvolvendo em casa as práticas envolvendo os ciclos energéticos com utilização de resíduos de um sistema que alimenta outro sistema, das condições necessárias e a importância de um “solo vivo”, o olhar crítico e criterioso para a ocupação dos territórios. Tudo isso relaciona-se com a ampliação das possibilidades de formação – ecoformação – ou desemparedamento. Se pudesse retomar o caminho, o que faria diferente? Creio que a produção de dados pudesse ser mais bem-planejada e executada. O período pandêmico, com toda sua tensão, delimitou as minhas possibilidades de produzir registros, nem sempre com tempo ou ânimo suficiente para esta tarefa. Os registros de campo

foram um dos fatores limitantes do meu diário. Porém, foi abundante o registro fotográfico coletivo, especialmente no campo onde a paisagem convidava a fotografia e não estávamos comprimidos pelas paredes. As imagens se tornaram os principais vestígios do vivido e recursos para acionar a memória na criação da narrativa (auto)biográfica.

Figura 65 - Invenção na paisagem



Antes das últimas palavras ou, do ponto final, é preciso identificar as minhas micro-utopias, o devir para onde me projeto como profissional, filha, mãe e companheira. No sentido de garantir e subsidiar o bem viver, tomando como horizonte o bem estar social, me projeto para a carreira no serviço público, em carreira que contribua para a pesquisa e desenvolvimento ecológico, por acreditar na função estratégica que o estado tem em fomentar políticas públicas e que esse trabalho perante a comunidade possa ser entendido como acréscimo não apenas ao meu próprio bem-estar, mas de toda a população. A pesquisa e a extensão universitária continuam me puxando ao trabalho formativo permanente, sendo terreno fértil para a (auto, hetero e eco) formação. Mantenho-me próxima aos meus pais, cultivando relações de reciprocidade e partilhando momentos de convívio profícuos e projetos para o futuro, que mobilizam a todos nós como campo de possibilidade e contato entre as gerações e, principalmente, pela proximidade das relações entre avós e netos, buscando reciprocidade com alteridade nas relações com meu filho, filhas e companheiro.

ÚLTIMAS PALAVRAS

As últimas palavras deste trabalho indicam que precisamos encerrar a narrativa, ela própria uma conclusão, de acordo com Han (2021, p. 11-12) e “por causa da sua conclusão, ela produz um sentido” e ainda adiciona que se tem uma conclusão quando o início e o fim do processo formam um conjunto, “dotado de um sentido, uma unidade”. Uma tese que teve em sua origem um propósito e objeto diferente, mas que conforme a evolução da formação e, sobretudo, pela violência das mudanças vividas no contexto pandêmico, não me restou alternativas senão a mudança radical nos rumos da (auto)formação e que culminaram neste relatório final, o que denota também a sua originalidade. Um estudo que mostra o entrecruzamento de formações e analisa as possibilidades de articular a educação formal, informal e não formal a um projeto de (auto, hetero e eco) formação.

Durante meu doutorado, percebi que além de estudar e me aprofundar em minha área de pesquisa, também estava testemunhando uma época desafiadora. No entanto, encontrei novas oportunidades para viver o presente e planejar um futuro melhor. Isso acelerou a latência e a importância de criar novas e melhores formas de habitar o mundo, como anunciado por Damé (2018), Krenak (2020), como uma necessidade urgente. O cruzamento entre os registros fotográficos e a narrativa escrita faz emergir a complexidade das relações intergeracionais nos processos de formação e reinvenção de si diante dos desafios impostos pela pandemia e seus desdobramentos. A análise e a compreensão do fenômeno da educação, neste contexto pandêmico, especialmente a mulher, mãe e estudante, remete a uma reflexão sobre os projetos civilizatórios desde as práxis individuais à história social, tomados de uma perspectiva (auto)biográfica do sujeito singular-universal, sendo condição de possibilidade para o estudo de sua época e que só se permite conhecer enquanto sujeito situado, em relação, resultado e resultante de sua época.

Ao apresentar e refletir um conjunto de fontes que demarcam o nosso campo de possibilidades no sul do Brasil, entre o campo e a cidade, a escola e a universidade, o público e o privado, as relações que se estabelecem nestes contextos, bem com episódios e atmosferas que se formam como desdobramentos de nossas escolhas diante de cada novo desafio que se apresenta, faço uma leitura de paisagem, essa ora narrada por escrito, ora imagetivamente. O que emerge dessa narrativa (auto)biográfica são os aspectos relevantes para se pensar a educação e suas possibilidades.

Como concluímos em artigo coletivo publicado a certo ponto dessa experiência, por

Damé *et al.* (2021) ela ocorre em parte, “no campo, porque a narrativa inicia nesse movimento de retorno ao campo, de um grupo de pessoas já habituadas à vida urbana e que se encontram deslocadas, onde se dão os acontecimentos e as experiências, aprendem no cotidiano a viver ali.” Não somos nativos daquele lugar, do campo, ainda que eu tivesse forte vínculo com o ambiente onde fui criada, mas tínhamos algum vínculo por conta das nossas origens familiares e ancestrais. E é “do” campo pois é nessa paisagem que ocorre, com atividades do campo, com os afazeres domésticos, com cultivos e atividades rurais próprias da campanha. O que nos conduziu em busca dos saberes de quem vivia “no” e “do” campo, antes de nós, e assim pude narrar essa experiência.

De acordo com Damé *et al.* (2021), a experiência estética “com” o campo é caracterizada pela interação com a realidade, resultando em uma reinvenção pessoal e incorporação da experiência em nossa identidade. Essas experiências nos formam e nos tornam indivíduos únicos dentro da sociedade em que estamos inseridos. O tecer nesse contexto permite que incorporemos a experiência em nossa formação, transformando-a em parte integrante de nossas personalidades.

Vivo na esperança de superar as crises, principalmente em decorrência da crise sanitária, desencadeada pela pandemia. O que ganha destaque é o desafio de sustentar a viabilidade terrestre devido às crises, em especial a ambiental. A destruição do meio ambiente que se intensifica e é acelerada por oportunistas que se utilizam da pandemia para colocar em ação um projeto movido pelo capital mundial integrado (Guattari, 1990), de ambição e ganância em uma velocidade sem precedentes (Damé *et al.*, 2021).

Aqui indico novas possibilidades de existir, como as proposições de cultivo agroecológico de hortas e a conservação de matas nativas, mas também de uma relação mais crítica e proativa frente aos resíduos da destruição que nos cercam. A casa²⁹ aparece, sobretudo, como o lugar da (auto)formação e da troca de experiências intergeracionais, fundamentada nos saberes da ancestralidade, nas artes e na ciência, com destaque para a educação da sensibilidade, da consequência e de relações mais fortes onde as noções de alteridade e reciprocidade se encontram.

Isso nos leva ao que Walter Benjamin denominou de “escovar a história a contrapelo”, para buscar formas mais efetivas de compreender a vida e o viver em grupo, nossa existência. Antes do ponto final, recuperamos as inquietações de Damé (2018, p. 230) que se questionava sobre qual a paisagem gostaríamos de deixar para as gerações futuras. Que

²⁹ Do grego, Oikos

legado deixaremos? Como lidar com os mananciais hídricos esgotados e as terras exauridas e contaminadas? A falta de perspectiva precisa ser confrontada com a esperança e a autonomia em lidar de forma inteligente e com tudo isso que não vai nada bem. Esta inquietante experiência de relação com o mundo, as coisas, as pessoas e a temporalidade muito nos ensina. É preciso retomar o caminho por outras vias. Os acontecimentos aceleram o tempo e nos colocam mais próximos do fim. É preciso rever os ritmos e as relações.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. IN: **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, setembro, 2003, p. 79-95.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica - tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica - teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. **Educação** (Santa Maria. Online). 2014, v. 39 n. 1, p. 13-26. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117129357002> Acesso em 13 de nov. de 2022

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, Inês. F.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs.). **Perspectivas epistemo-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, v. 1, 2016, p. 29- 50.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A Aventura do Diálogo (Auto)Biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILAS-BÔAS, Lúcia (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico- metodológicos**. Coleção: Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades, incertezas e refigurações identitárias. Curitiba: CRV, 2018, (p. 25-49).

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985.

ARANTES, Priscila. Estéticas tecnológicas: paradigmas contemporâneos. **Anais**. 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. 24 a 28 de setembro de 2007. Florianópolis.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/560>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Trad. Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp. 114 – 119.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e**

técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. pp. 21 – 26.

BIANCONCINI, Maria Elizabeth; VALENTE, José Armando de Almeida. Integração, currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

BISPO JÚNIOR, José Patrício; SANTOS, Djanilson Barbosa dos. COVID-19 como síndrome: modelo teórico e fundamentos para a abordagem abrangente em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**. ed. 37 n.10. out. 2021. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00119021> Acesso em: 20 jun. 2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação (auto)biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a *compreensão cênica* como caminho de análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs.). Pesquisa (Auto)biográfica: fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014, p. 79-95. Coleção Modos de viver, narrar e guardar. Tomo I.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3, Brasília, 26/01/2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jan. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 Dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

_____. Política Nacional da Educação Ambiental(PNEA) Lei n. 9.795 de 1999.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Artes. – Brasília MEC/SEF, 1997.

BURGELIN, C. *Comment Les Mots de Jean-Paul Sartre*. Paris: éditions GALLIMARD, 1994.

CABOT, Mateu. *Cultura digital de masas y nueva educación*. **Impulso**, Piracicaba 23(57), p. 19-28, mai-set. 2013.

CAPRA, Fritjof. **Conexões ocultas**: Ciência para uma Vida Sustentável. 4. ed. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Pensamento-Cultrix Ltda., 2005.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica**. São Paulo: Cultrix, 2006.

- CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. 1. ed. São Paulo: Gaia, 2010.
- CARPES, Pâmela Billig Mello; STANISCUASKI, Fernanda; OLIVEIRA, Leticia de; SOLETTI, Rossana C. Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. *Epidemiol. Serv. Saúde*. Brasília, v. 31, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2237-96222022000200013>. Acesso em 07 jul. 2022.
- CATALÃO, Vera Margarida L. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. *NUPEAT-IESA-UFG*, 2011. v. 1, n. 2, pp. 74-81.
- CATALÃO, Vera; MOURÃO, Laís; PATO, Claudia. Educação e ecologia humana: uma epistemologia para a educação ambiental. *Ambiente & educação*, 2009. v. 14. n. 2. p. 27-36. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1588/724>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre; Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, J. C. C. de (Org.). **Roger Chartier - a força das representações**: história e ficção. Chapecó: Argos, 2011. p. 21-53.
- COTTEREAU, Dominique. *Pour une formation écologique. Complémentarité des logiques de formation*. *Éducation Permanente* n. 148, 2001. pp. 57-67.
- COTTEREAU, Dominique. *Vers une écoformation quotidienne éclairée: l'énergie réappropriée*. In: PINEAU, Gastón; TALEB, Mohammed; GALVANI, Pascal. (Coords.) **Le feu vécu**. Expériences de feux éco-transformateurs. Paris: L'Harmattan, 2015. pp. 153-166.
- DAMÉ, Paulo. **Casa Redonda**. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais) Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais PPGAV – Centro de Artes, Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, p. 242. 2018.
- DAMÉ, Paulo Renato Viegas; MARQUES, Angélica de Souza; PINTO, Fabio Machado; DAMÉ, Gabriela de Moraes. Aprendizes de passarinho: uma experiência de arte no/do/com o campo. **Paralelo** 31, v. 16, p. 24-41, 2021.
- DAMÉ, Gabriela de Moraes. M.; PINTO, Fabio Machado. Relação com o Saber em As Palavras. In: I Colóquio Internacional sobre Sartre, 2018, Florianópolis. **Anais** do Colóquio Internacional sobre Sartre. UFSC/Florianópolis. 4 a 6 de setembro, 2018. v. 1. p. 93-93.
- DCNEI (Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil). Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. : il.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: **A nova aventura autobiográfica, Tomo I**, Porto Alegre: EdIPUCRS, p. 32 - 45, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Motivos pessoais e espaço de pesquisa. Ensaio de uma biografia de pesquisadora. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A nova aventura (auto)biográfica** – Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p. 39-55.

DOURADO, Stella Moreira. O almanaque enquanto documento de informação e comunicação popular escrita: a coleção da família Carneiro Rezende. Rio de Janeiro, 2018. 165 f. Tese (Doutorado) - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2018.

FERREIRA, Leda L. Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, 2019. Suplemento 1. DOI: 10.1590/0102-311x00049018.

FEUSP. Escola sem Partido. 2016. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>. Acesso em jul. 2023.

FIOCRUZ. **Covid-19 não é pandemia, mas sindemia**: o que essa perspectiva científica muda no tratamento. 2020. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1264>. Acesso em jun. 2024.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Educação Física. In: _____. Matriz Curricular do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Ensino Fundamental, 2016 Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf> Acesso em 03 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa**. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190102>

GADOTTI, Moacir. Ecopedagogia: Pedagogia da Terra. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf>. Acesso em: 13 out. 2010.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GENETTE, Gérard. Fronteiras da Narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise Estrutural da narrativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 265-284.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e a sua

relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, 2006.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt — Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUEDES, Fabrícia. O universo transmidiático de The Walking Dead. **Temática**. Ano XII, n. 2. Fev. 2016. NAMID/UFPB <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>

GUIMARÃES, P.; FARIA-FORTECOËF, C. A complementaridade entre educação (formal, não formal e informal) e (auto, hetero e eco) formação: uma discussão a partir de autobiografias. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e32/ 1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984644461311. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61311>. Acesso em: 26 jun. 2022.

HAN, Buyng-Chul. **Favor fechar os olhos**: em busca de um outro tempo. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

HARDT, Lúcia Schneider; DOZOL, Marlene de Souza. MOURA, Rosana Silva de. Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 22, p.155-174 maio/ago. 2014. Disponível em <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/> Acesso em out. 2021.

INESC. Balanço do Orçamento 2019-2021 revela desmonte generalizado de políticas sociais. 2022. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/balanco-do-orcamento-2019-2021-revela-desmonte-generalizado-de-politicas-sociais-diz-inesc/> Acessado em mai. 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Paris: Lausanne, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2006. pp.373-383.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr., 2012.

JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A Aventura (Auto)Biográfica** – Tomo I, 458p. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p.59-89.

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

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

- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LEOPOLD, Aldo. *Almanaque de um Condado arenoso*. Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)
- LEMOS, André. **Ciber-cultura-remix**. São Paulo: Itaú Cultural, 2005. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2018.
- LIESEN, Maurício. Artemídia e interatividade na constituição do bios midiático: um estudo sobre as relações entre comunicação e estética In: NUNES, Pedro (Org.) **Mídias digitais & interatividade**. João Pessoa: Universitária, 2009. Disponível em: <https://pedronunesfilho.files.wordpress.com/2015/05/2009_midias_digitais_e_interatividade-libre-completo.pdf> Acesso 27 ago. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.
- MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4 ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. (Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MMA. **Pensamento sistêmico é base para uma alfabetização ecológica**. 08/12/2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/noticias/pensamento-sistemico-e-base-para-uma-alfabetizacao-ecologica>. Acesso em 11 ago. 2022.
- MOMM, Caroline Machado. **Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.
- MOMM, Caroline Machado. *Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt*. **Tese** (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
- MORIN, Edgar. *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- MYERS, Kyle R. *et al.* *Unequal effects of the COVID-19 pandemic on scientists COVID-19 has not affected all scientists equally*. **Nature Human Behaviour** v. 4. set 2020. pp. 880–883 Disponível em <https://www.nature.com/articles/s41562-020-0921-y> Acesso em 23 mar. 2022.
- NEVES, Mary Y. R.; SILVA, Edith S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.

63-75, 2006.

NEVES, Rômulo Figueira. Acoplamento estrutural, fechamento operacional e processos sobrecomunicativos na teoria dos sistemas sociais e Niklas Luhmann. **Dissertação** (mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Sociologia. São Paulo, 2005.

NÓVOA, António. António Nóvoa na UFSC: ‘As escolas e universidades precisam de novos ambientes educativos’. 2018. Online. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/08/antonio-novoa-na-ufsc-as-escolas-e-universidades-precisam-d-e-novos-ambientes-educativos/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NÓVOA, António. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.** n. 42, 2021. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NÓVOA, António.; FINGER, Matthias. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 63-78.

OLIVEIRA, Sara Margarida Ribeiro. A educação intergeracional como processo de desenvolvimento pessoal e social. **Dissertação**.(Mestrado em Estudos da Criança) Instituto de Educação Universidade do Minho. 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/56031> Acesso em 06 jun 2023.

ONU. Violência contra as mulheres e meninas é pandemia invisível, afirma diretora executiva da ONU Mulheres. 07.04.2020 Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/violencia-contra-as-mulheres-e-meninas-e-pandemia-invisivel-afirma-diretora-executiva-da-onu-mulheres/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil. **Investigación Cualitativa**. 2(1), 2016. p. 9. Disponível em: <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46>. Acesso em: 9 out. 2021.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: PINEAU, Gastón.; GALVANI, Pascal. Experiências de vida e formação docente – Religando os saberes. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs.) **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. pp.185-204.

PINTO, Fábio; WEBER, Melissa; COSTA, André. Experiências educativas: infância e educação do corpo na obra de Portinari [livro eletrônico] Florianópolis, SC: Ateliê da Casa, 2021. Disponível em: https://www.ateliedacasa.com/_files/ugd/flcb56_a36b9c9d59634b2e944b4cf4abc6a4b5.pdf Acesso em 2 mai. 2023.

RICOEUR, Paul. **O Si-mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa (Tomo I)**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Del Texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II**. México: Fondo de

Cultura Económica, 2002.

ROCHEX, Jean-Yves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, p. 637-650, set.-dez. 2006.

ROUSSEAU, Jean Jacque. **Emílio**, ou Da educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTAELLA, Lucia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.
SCOLARI, Carlos A. **Narrativas transmedia**: cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Centro Libros PAPP, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista do Ensino Superior**, ed. 09 abril 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf Acesso em: 9 mar. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405823185/Comunicacao-ubiqua-Repercussoes-na-cultura-e-na-educacao>. Acesso em: 13 mar. 2021.

_____. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP** — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, 2010 n.1 v. 2. p.17-22

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 2 ed. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In DELGADO, J. M. e GUTIÉRRES, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus** [recurso eletrônico] 1. ed. Sao Paulo: Boitempo, 2020.

SARTRE, Jean-Paul. *Critique de la Raison Dialectique: Théorie des ensembles pratiques*. 2. ed. Tome I (précédé de Questions de méthode). Paris: Gallimard, 1960.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**; A imaginação; Questão de método. Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Junior (Trad.). 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras**. 6 ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod_resource/content/1/sauve%20correntes%20EA.pdf Acesso em: 22 mai. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Crise Estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional**. Revista Exitus, Santarém, Vol 10, p. 01 - 25, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMOS, Michael Daian Pacheco. Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 806-823, set.-dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 19 jun. 2023.

STUMPF, Elisabeth Regina Tempel. BARBIERI, Rosa Lía. HEIDEN, Gustavo. Cores e formas no Bioma Pampa: plantas ornamentais nativas. Pelotas: Embrapa Clima Temperado, 2009. 276 p. : il.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428/9052> Acesso em: 21 mar. 2021

SILVA, Úrsula Rosa da. **A infância do sentido**: ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau-Ponty. Pelotas: Fepráxis; Editora e Gráfica Universitária, 2011.

STANISCUASKI, Fernanda. et al. *Gender, Race and Parenthood Impact Academic Productivity During the Covid-19 Pandemic*. **Frontier of Psychology**. 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.663252/full> Acesso em 19 ago. 2021.

STEENBOCK, Walter. VEZZANI, Fabiane Machado. LEME, Claudio. **Agrofloresta: aprendendo a produzir com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bambual, 2023

STEENBOCK, Walter. VEZZANI, Fabiane Machado. COELHO, Breno Herrera da Silva. SILVA, Rodrigo Ozelame da. Agrofloresta agroecológica: por uma (re)conexão metabólica do humano com a natureza. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Territorial Sustentável**. GUAJU, Matinhos, v.6, n.2, jul./dez. 2020 Disponível em: www.revistas.ufpr.br/guaju. Acesso em 20 nov. 2021.

STEENBOCK, Walter. **A arte de guardar o sol**. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2021.

STEFFEN, Will. CRUTZEN, Paul J. MCNEILL, John R. *The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature?* **Ambio**; Dec 2007; v. 36, n. 8; Sciences Module. p. 614-621.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. Formação (*Bildung*), Cuidado de si, vivência e educação. **Aufklärung**: revista de filosofia, ISSN-e 2318-9428, v. 4, n. 1, 2017, p. 91-102

UNICEF; IPREDE. Curso Infâncias em Tempos de CoViD-19. 2020. Disponível em: <https://cursocovid19.unicef.iprede.org.br/login/index.php>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNITED NATIONS. **Policy Brief: COVID-19 and the need for action on mental health**. 13 maio 2020. Disponível em: <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-and-mental-health.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

VIANNA, Eurico. E se aprendêssemos a honrar nossa ancestralidade no dia-a-dia? 01 ago.

2022. **Instagram.** @eurico_vianna.
https://www.instagram.com/reel/CguMlcsDzs1/?utm_source=ig_web_copy_link. 02 ago
2022.

VIEIRA, Pâmela R.; GARCIA, Leila P.; MACIEL, Ethel L. N. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v. 23, 2020. DOI: 10.1590/1980-5497202000033.

VIEIRA, Sidney Gonçalves. Leitura crítica da paisagem: a geografia e a leitura do mundo. **Anais IV Seminário de estudos urbanos regionais e ensino da geografia**. Pelotas/RS, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/seur/article/view/3275>. Acesso em: 10 dez. 2020.

VIGLIONE, Giuliana. *Are women publishing less during the pandemic? here's what the data say.* *Nature*. v. 581. pp. 365–366. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01294-9> Acesso em ago. 2022.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

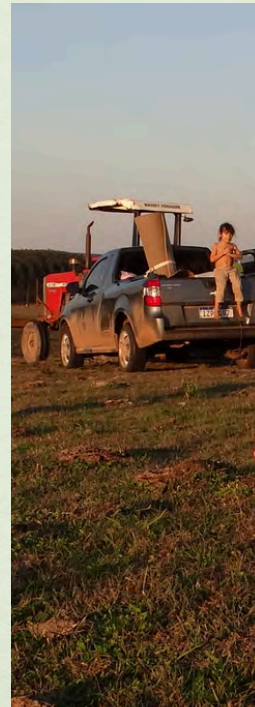
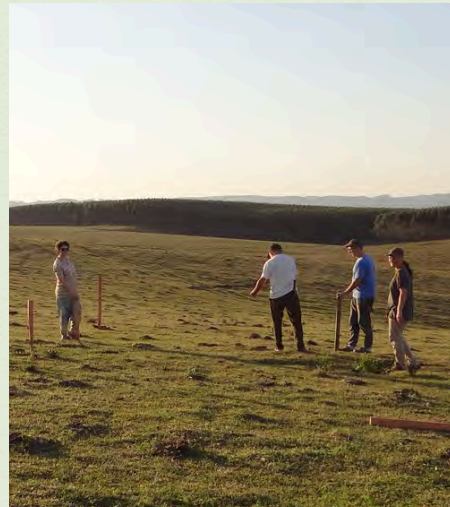
VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WORKMAN, Dion. **Uma introdução ao pensar como uma floresta**. 2014. Disponível em: <http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Introducao-ao-pensar-como-uma-floresta>. Acesso em: 2 jun. 2021.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Grupo A, 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. VIZZOTTO, Liane. CORSETTI, Berenice. Educação e desenvolvimento sustentável na agenda internacional: de jomtien (1990) a incheon (2015). **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 1, p.114-138 jan/abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v12n1p114-138> Acesso em 11 jul. 2022.

OLHAR A PAISAGEM



UM ALMANAQUE DA
EDUCAÇÃO EM CASA, EM
TEMPO DE PANDEMIA

GABRIELA DE MORAES DAMÉ
2024

SUMÁRIO

A ABERTURA E AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM: da (auto, hetero e eco) formação

E EDUCAÇÃO FORMAL: registros das relações entre a formação na educação básica e doutoral.

I INFORMAL: registros das relações intergeracionais

O OUTRAS FORMAÇÕES: registros da educação não formal

U UTOPIAS NA EDUCAÇÃO: uma leitura de paisagem

O almanaque é um documento de informação e comunicação popular escrita, utilizado por muitos anos como fonte de informação nas cidades e na zona rural do país. [...] um dispositivo infocomunicacional de valor social, histórico e cultural.
(DOURADO, 2018, p. 8)

As narrativas verbais e imagéticas aqui formatadas, em Almanaque, apresentam os processos de formação vividos, como mãe de três crianças (nascidas entre 2013 e 2016), pesquisadora e estudante de doutorado em educação, durante a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2, causador da Doença do Coronavírus (Corona Virus Disease: CoViD-19). Converte-se com a Tese intitulada "Leitura de paisagem: Narrativa (auto)biográfica da educação em casa, um almanaque da pandemia CoViD-19", apresentada ao programa de pós graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, em fevereiro de 2024.



Esse ícone indica que há direcionamento quando clicado

Almanaque · Olhar a paisagem

ABERTURA



O objetivo é narrar as experiências de formação em casa, num contexto pandêmico, que podem evidenciar os limites dos processos formativos e anunciar as suas possibilidades em termos de ambiente familiar, mas também de aspectos da educação formal. Tomo como objeto este exercício de “narrar de si como um outro” (Ricoeur, 1991), um movimento de olhar para fora ao mesmo tempo, em que a situação exige o olhar para dentro e exige mesmo a superação do dentro e do fora no desejo de compreender a vida na totalidade. Ou seja, de escrita de si como um exercício de formação e “memória de vida compartilhada”. (Abrahão, 2004, p. 216-219).

ABERTURA

Recordo, que no dia 12 de março de 2020, por conta de uma hemorragia nasal do meu filho mais velho, com seis anos na ocasião, retornamos - os cinco integrantes da família - para casa, às 10h da manhã. Nossa casa era localizada no bairro Campeche, distante 12km da Universidade e escolas das crianças, por conta da logística e tendo essa flexibilidade nas atividades acadêmicas daquela quinta-feira, buscamos as meninas mais cedo na creche, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC) e, aflitos, fomos ao encontro do de 6 anos na Escola que frequentava, no Bairro Pantanal. Apreensivos com a situação que levou ao sangramento do nariz, ao encontrá-lo mais disposto, percebemos que poderia ter ocorrido por conta do calor e da movimentação dinâmica durante a aula de Educação Física, daquela manhã. Assim, menos tensos, chegamos a casa por volta das 12h. Almoçamos e ficamos observando se iria retornar o sangramento, ou não. Como poderíamos proceder com as atividades daquela tarde e do dia seguinte (sexta-feira) a partir de casa, avisamos às professoras que as crianças iriam permanecer em casa no dia seguinte.

Na época contávamos com uma funcionária que nos auxiliava nas tarefas domésticas e atendia as crianças quando o pai e eu estávamos trabalhando. A decisão também foi tomada por estarmos influenciados pelos noticiários, que colaboravam com aquela decisão. Acompanhávamos as últimas notícias nas coberturas jornalísticas da Pandemia: a comprovação da doença no país, a existência de contaminação comunitária e disseminação em território nacional.

A cobertura televisiva sobre a Pandemia estava cada vez mais ocupando os canais de notícias abertos e de assinatura. A estrutura da programação havia sido completamente rendida à cobertura e divulgação das descobertas e avanços da doença no mundo. No dia 18 de março de 2020 foi decretado o estado de emergência sanitária mundial, a pandemia do novo coronavírus. Com o início da pandemia, com a mente inquieta e corpo paralisado diante das restrições de circulação e espaços sociais, questões se tornaram pulsantes: o que estamos fazendo de errado? Como proceder neste contexto de pandemia? Como evitar a contaminação e disseminação deste vírus tão letal? Quanto tempo isso irá durar? Essas questões suscitaram a buscar respostas. Como poderia melhorar a condução da vida da família para garantir nossa segurança e para que o mundo também pudesse melhorar?



Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Com o passar do tempo, as incertezas e o aumento da tensão, começamos a pensar em nosso campo de possibilidades. Por ter a dinâmica diária profundamente transformada, e como o uso das atividades remotas possibilitaram o estar em diferente espaço que não o usual, buscamos uma alternativa junto aos avós maternos das crianças para ampliar nosso círculo doméstico, na chamada Casa Redonda, em ambiente rural, no interior do rs, que nos ampliou o espaço habitado com amplitude de horizonte e contato com a natureza, simultaneamente, com menor densidade populacional, cumprindo a necessidade do distanciamento social.



[Viagem SC-RS, chegada no pôr do sol](#)

[Primeira geada das crianças](#)

Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Ampliação do círculo doméstico, chegada no Rio Grande do Sul, bisavós, avós, pais e crianças, no entorno da Casa Redonda, inverno de 2020.

Vizinhos aos Bisos Nely e Paulo, habitávamos a Casa Redonda com o avô P. Renato e Angélica, Fábio e eu - Gabriela, juntamente com as crianças: Noé (2013), Yta Mar (2014) e Tiê (2016)

Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque • Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM





Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM

Almanaque · Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque • Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque • Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



Almanaque • Olhar a paisagem

AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM



AMPLIAÇÃO DA PAISAGEM

...

EDUCAÇÃO

A ampliação do campo de possibilidades em função de uma contingência que restringiu nosso convívio e aumentou o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, nos empurrando ainda mais para frente dos dispositivos digitais e suas telas. A nossa educação formal, tanto a básica quanto a superior, exigiram adequações, as quais me levaram a uma grande guinada em meu objeto de estudo que se tornou a educação em tempo de pandemia, especialmente a vivida em família. De certa forma, seja pela ansiedade, seja pela necessidade de adequação e reinvenção, até como instinto de sobrevivência, todos nossos esforços e interesses se dirigiram para superação da pandemia num coletivo que contava com três crianças em plena formação, com o futuro em aberto. O meu doutorado se revestiu de outro sentido, de testemunho de uma época difícil, mas também de encontrar nela novas possibilidades de viver o presente e projetar o futuro, como anúncio da necessidade de criar outras e melhores formas de habitar o mundo. Neste contexto de crise a articulação da educação formal, informal e não formal foi um desafio e também uma estratégia para ampliar nosso campo de possibilidades e potencializar as iniciativas coletivas.

As formações de meus filhos na educação básica e a minha no ensino superior, no doutorado em educação, que ocorreram simultaneamente, se entrecruzam neste percurso. Formações que passam a ser o objeto dos meus estudos, já que desde o começo da pandemia me vejo na obrigação de refletir e estudar sobre a educação formal das crianças, assim como a minha própria, no sentido da sobrevivência, mas também da superação às crises vividas neste tempo e para a manutenção da vida acadêmica.

A educação formal: [...] possui como referência a escola e o ensino ministrado nesta organização, em propostas educativas marcadas pela intencionalidade, isto é, concebidas para concretizar certas finalidades, com tempos e espaços previamente definidos, atores que detêm papéis específicos, formas de avaliação frequentemente quantificáveis.

(Guimarães; Faria-Fortecoëf, 2021, p. 4)

Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL



No caso da educação formal das crianças, caracterizam-se por ser educação mediada por políticas públicas, de estado e/ou governo, mas que ganham especificidade pelo trabalho pedagógico dos professores, em cada unidade das diferentes redes de ensino dos municípios por onde nos deslocamos: Florianópolis/SC, Encruzilhada do Sul e Pelotas/RS (posteriormente, em 2022). No contexto do doutoramento, tivemos a possibilidade de migrar, permanecendo na mesma instituição universitária, o PPGE/UFSC, com a possibilidade de formação ampliada pelo ensino remoto, que nos ofereceu formações e atividades em outros programas do país e exterior.



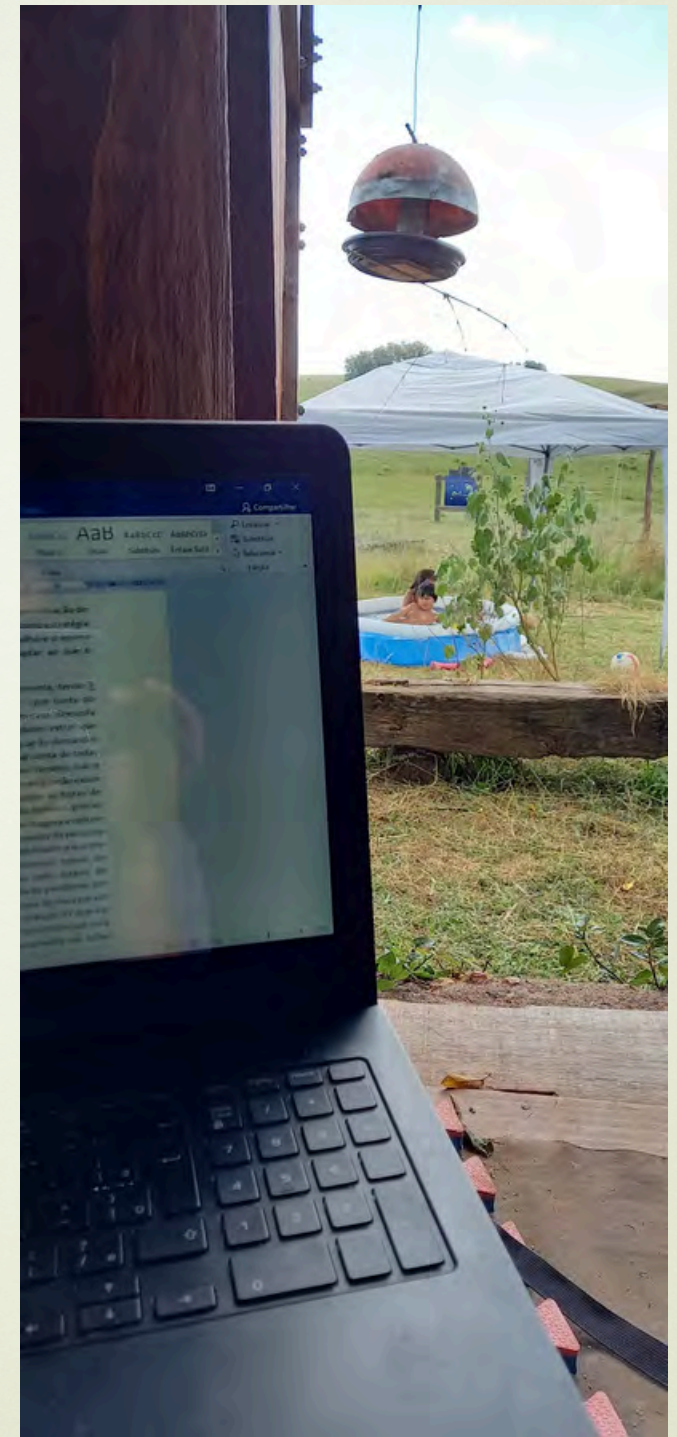
Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL

A fim de conciliar interesses e necessidades, optei por tomar como objeto primeiramente a educação das crianças e posteriormente os processos de formação que a todos mobilizou. Além disso, diversos momentos de estudo e aulas virtuais eram compartilhados com os pequenos, com os momentos de aprendizagem das crianças, de leituras de mundo, o que impunha o ritmo entre os diferentes tipos de leitores, identificados por Santaella (2013), assim eu me movia entre o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo.

Estar atenta e observadora, em movimento e imersa em função das inúmeras exigências que este tempo suscitou, ou ainda, sendo “tudo ao mesmo tempo” como necessidade de superação de um tempo de incertezas, ansiedade e desespero.

O Doutorado em Educação proporcionou conhecimento, sentimento de pertencimento e esperança. Os seminários permitiram melhor compreender o vivido do ponto de vista antropológico, sociológico e pedagógico, isso me possibilitou configurar o meu objeto de estudo, bem como a abordagem metodológica a partir da pesquisa-formação que possibilitou a construção da narrativa sobre a esta formação entrecruzada - educação básica e doutorado.



Almanaque · Olhar a paisagem

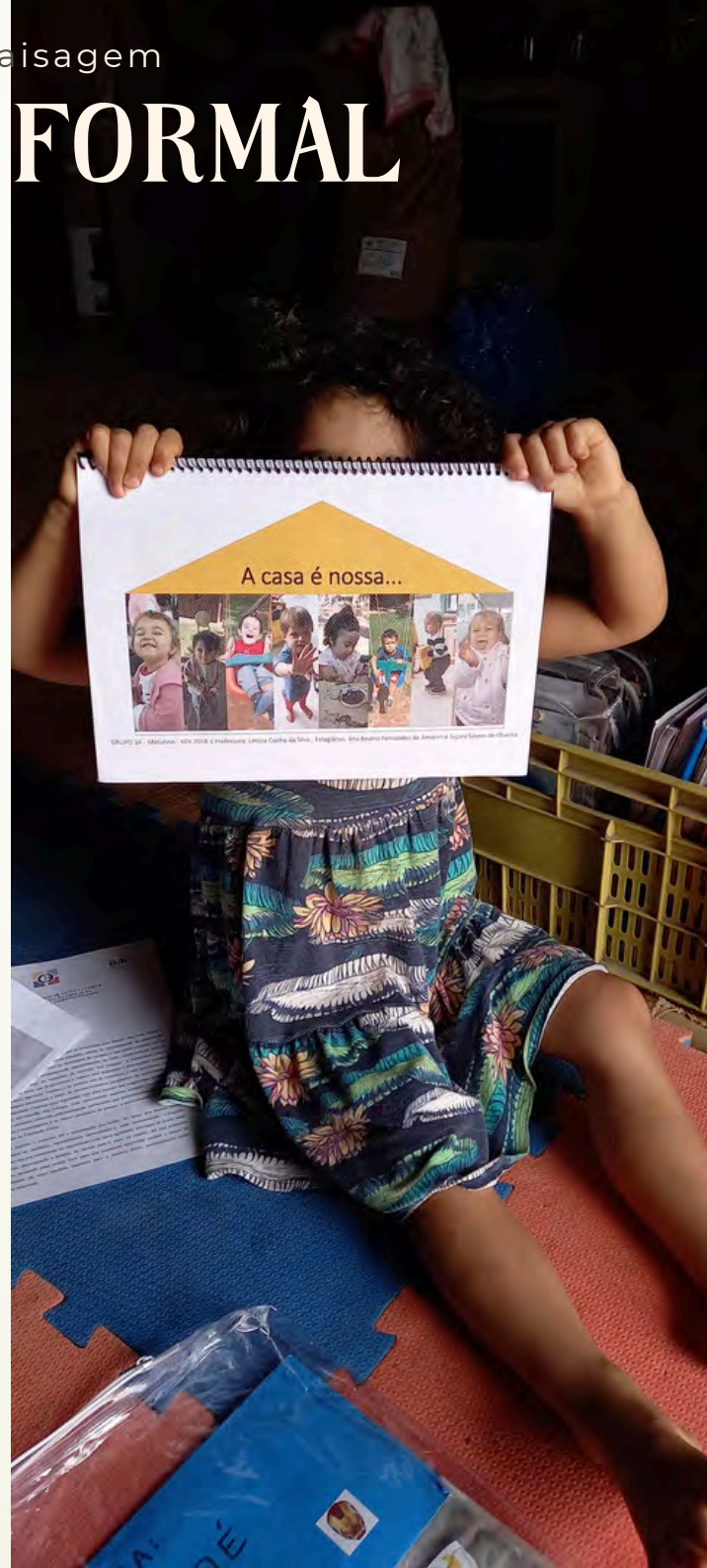
EDUCAÇÃO FORMAL

A educação formal no contexto da pandemia, especialmente a básica, foi afetada transformando os métodos de ensino e exigindo a implementação de dispositivos tecnológicos que até então eram pouco ou nada utilizados.



Almanaque • Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL



Leitura

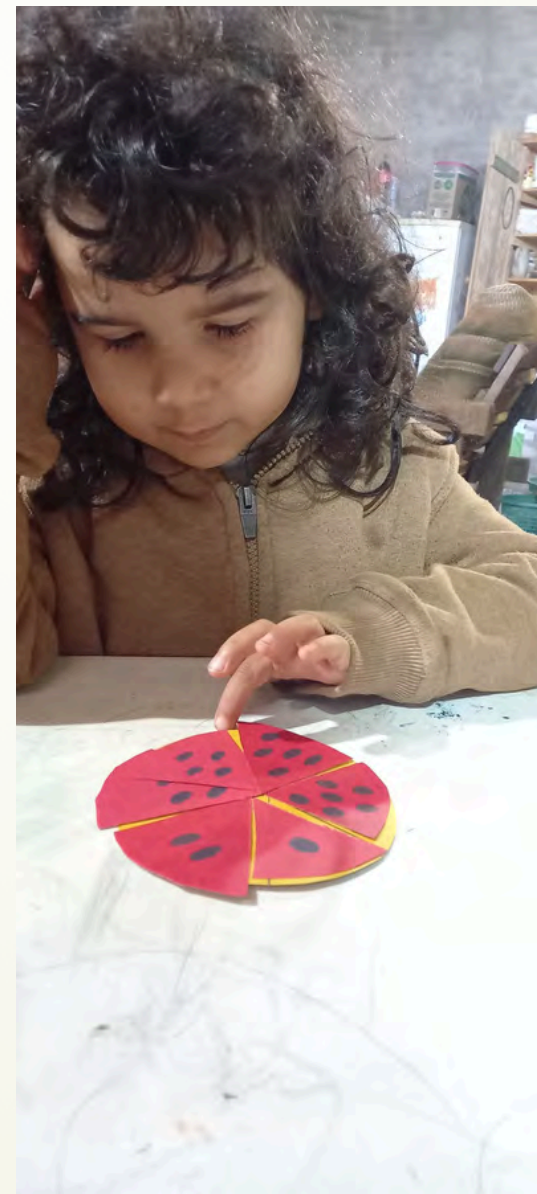
Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL



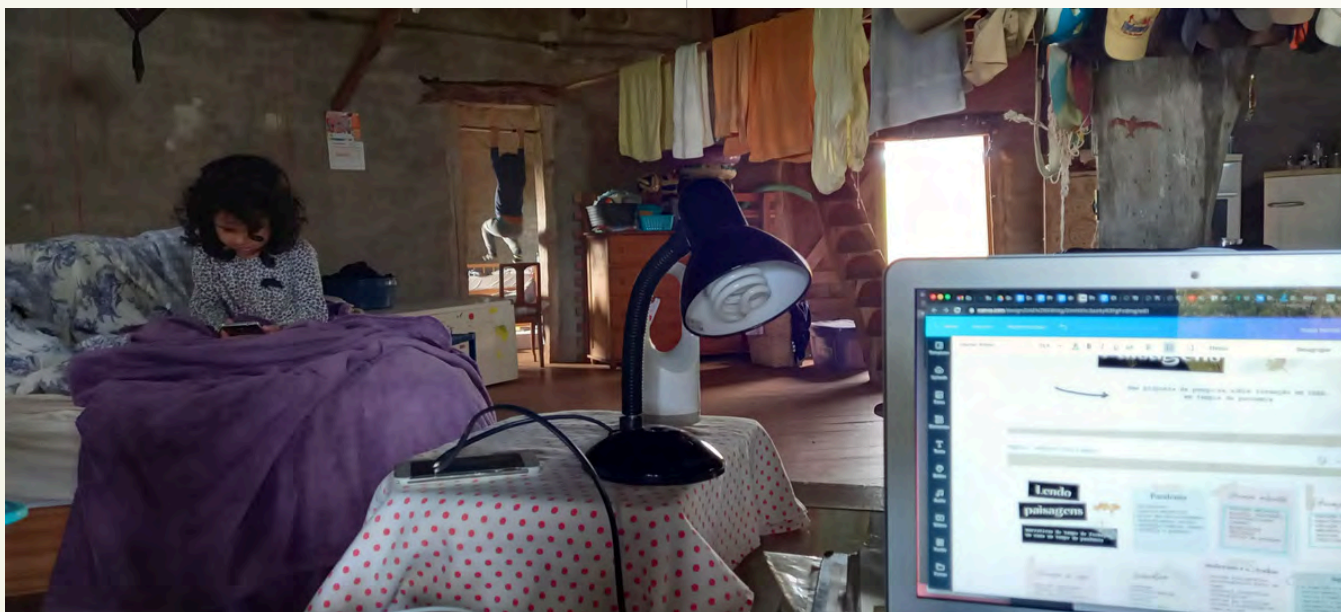
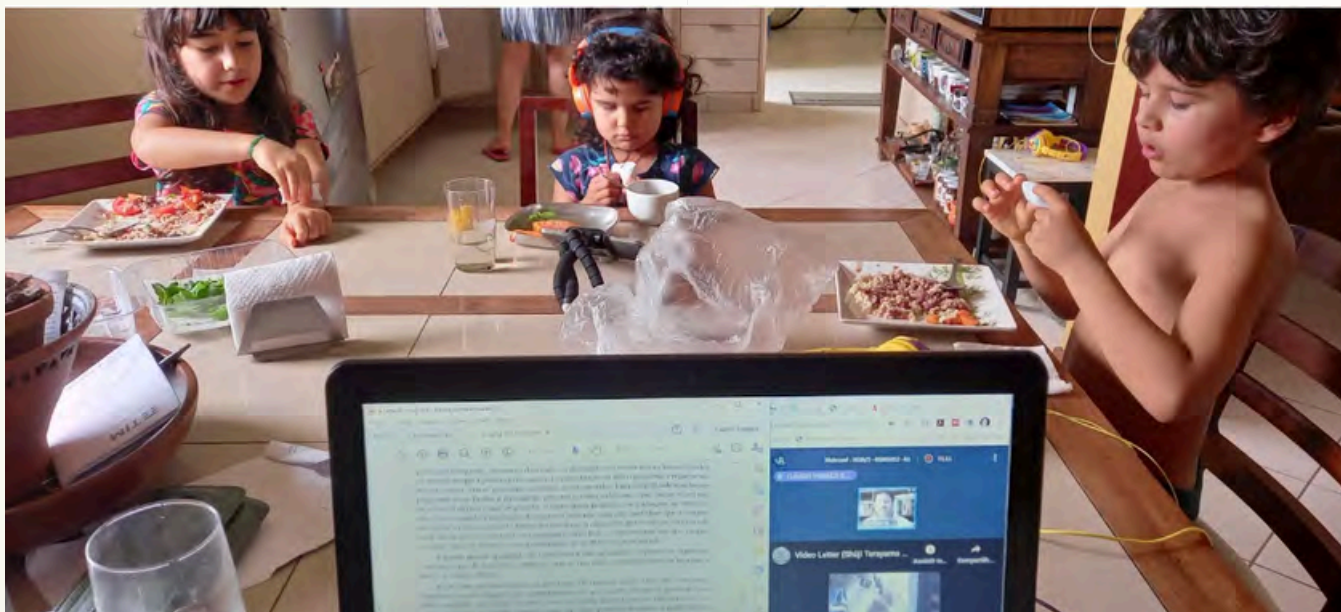
Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL

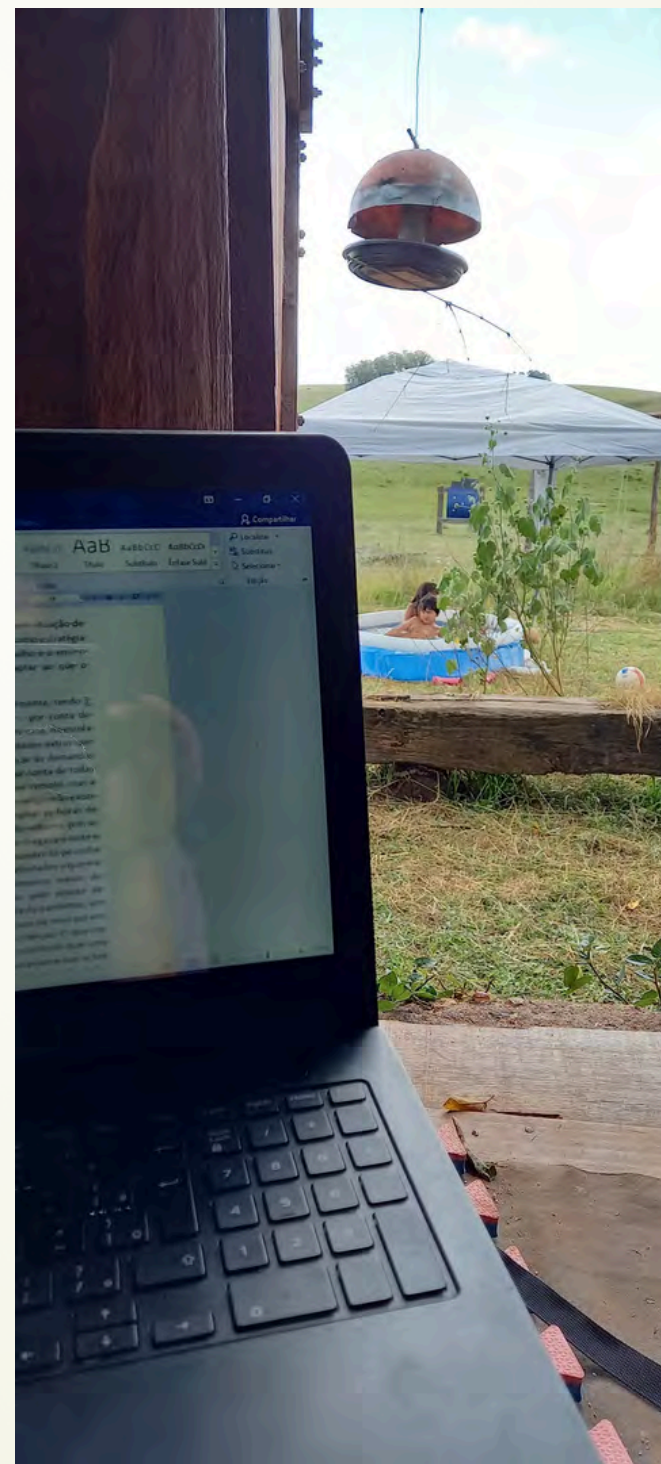


Almanaque · Olhar a paisagem

EDUCAÇÃO FORMAL

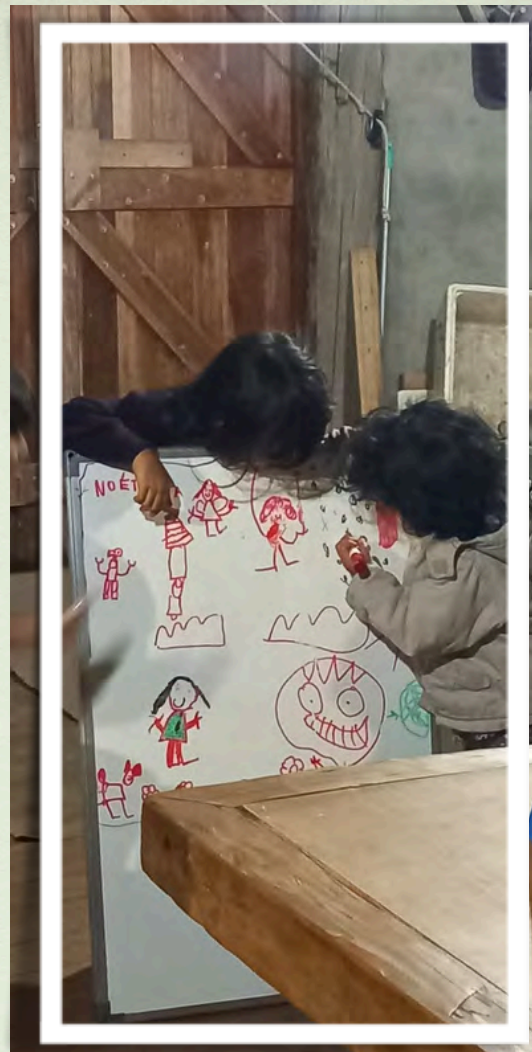
Talvez o que tenha gerado maior repercussão foi a relação entre a minha formação doutoral e a formação das crianças na educação infantil e anos iniciais. Visto que ambas foram impactadas pela pandemia e que a estratégia de estudar os processos formativos se revelou interessante e necessária até para nossa sobrevivência e manutenção da esperança.

Isso fez emergir a ideia de uma (auto, hetero e eco) formação com fundamento na colaboração, inovação, emancipação e transformação social. No cotidiano tínhamos tempos e espaços compartilhados, entre o virtual e o real: doméstico e acadêmico



Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL



A educação informal se manteve presente em todos os momentos da nossa vivência no espaço doméstico. Este é um tipo de educação que “contempla situações não intencionais, pouco ou nada organizadas, programadas ou estruturadas, a partir das quais é possível desenvolver aprendizagens” (Guimarães; Faria-Fortecoëf, 2021, p. 5)

Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL

A vida doméstica ia se modelando em busca de uma cozinha sazonal, tendo presente na mesa os vegetais preponderantemente produzidos no sítio ou na região, com proteínas também selecionadas a partir da produção rural, nossa ou de vizinhos, variando as proteínas entre ovos de galinha, carnes de ovelha, de galinha e de traíra (peixe criado nos açudes do sítio). Fazíamos o nosso pão diário, pizzas semanais e bolos festivos. A cozinha na Casa Redonda era compartilhada intergeracionalmente



· Almanaque · Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

INFORMAL



Feitura do bolo de aniversário
de 4 anos da Tiê

· Almanaque · Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

INFORMAL



• Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL



• Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

INFORMAL



• Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque · Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL



Almanaque • Olhar a paisagem

INFORMAL

Ampliamos as formações para aprender e ensinar atividades que geram autonomia: a construção de uma casa, que se desprende da lógica da construção civil, sendo as paredes construídas sem o uso de ferro e concreto armado (substituídos por saco de raschel e a composição de terra e areia locais); a produção de algumas hortaliças que compunha a nossa alimentação; criação de galinhas para a produção de ovos e conseguinte fornecimento de carne, a produção de cerâmicas dos utensílios de cozinha, visita aos vizinhos para compra e troca de alimentos como ovos, abóboras etc., observação dos ciclos naturais e reconexão com a terra e a natureza, tendo na pesquisa-formação a possibilidade de narrar e se reinventar.



• Almanaque • Olhar a paisagem

OUTRAS FORMAÇÕES

Por outras formações trouxe a Educação não formal, ou seja, aquela que realizamos de forma intencional, voluntária, mas que não participam dos currículos formais de ensino.

Durante o período pandêmico, procuramos realizar atividades formativas, até pela expansão do ensino remoto, que também enriqueceram o acervo de formações (básica e doutoral) e potencializaram a educação informal.


Este cruzamento de formações, convergindo para leitura de paisagem e novas configurações de ser-no-mundo, proporcionaram processos de reinvenção de si que redimensionaram as minhas escolhas. Investindo em cursos que possibilitassem a mim e às crianças aprender processos ecoformativos regenerativos, para as práticas do cotidiano. Agrofloresta, sintropia, planejamento holístico, brincadeiras, meditação, reconexão, educação ambiental e do campo foram algumas das formações buscadas.

a educação “baseada em tempos e espaços de aprendizagem diversos, assim como regras, conteúdos, métodos pedagógicos etc., diferenciados, em que a participação dos variados atores possui um caráter sobretudo voluntário”
(Guimarães e Faria-Fortecoëf, 2021, p. 4)



• Almanaque • Olhar a paisagem

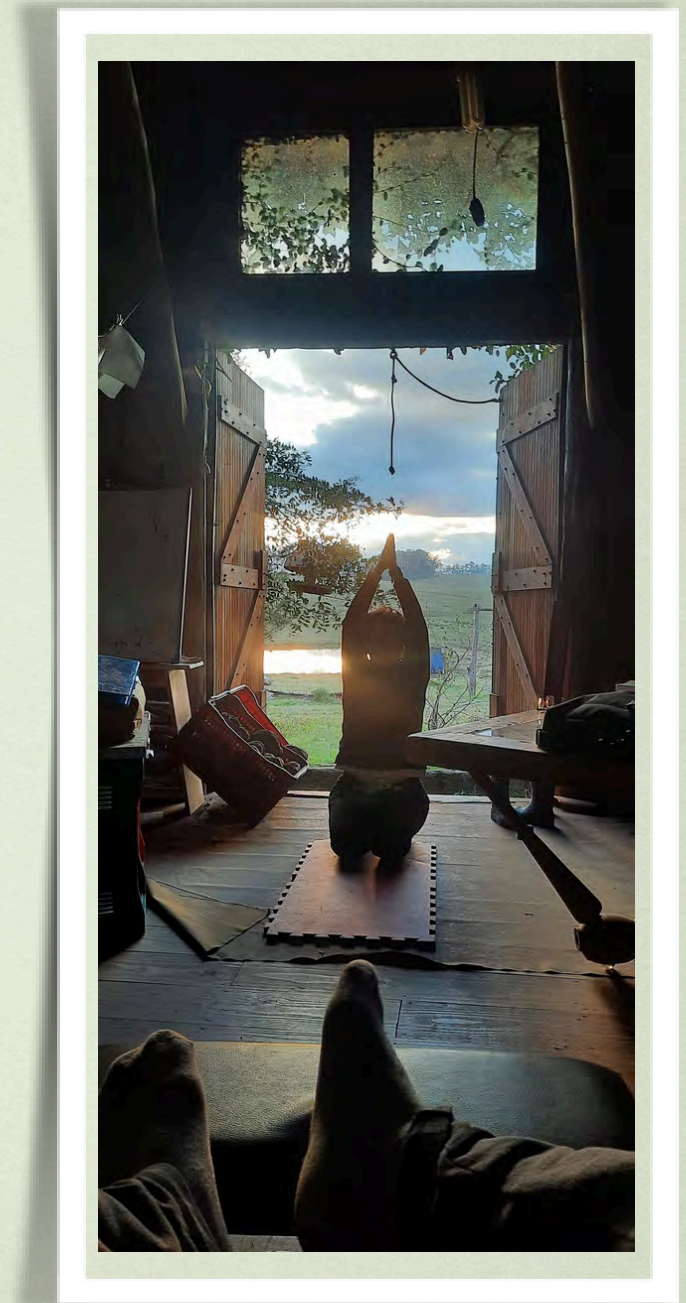
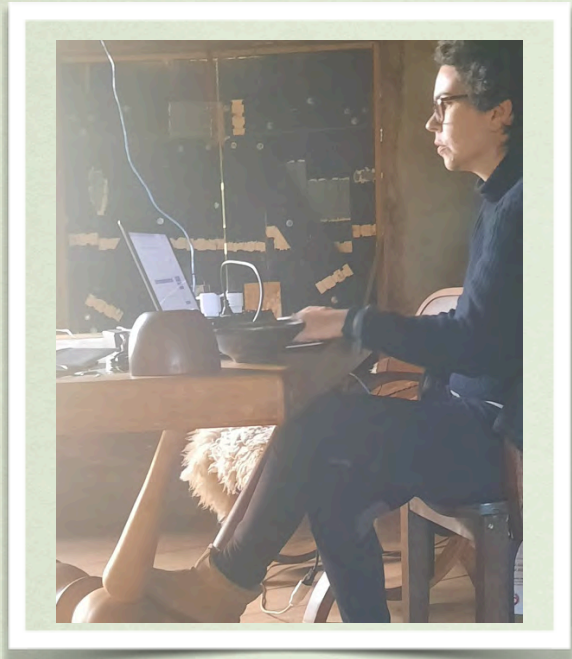
OUTRAS FORMAÇÕES

 [Yta Mar pintando](#)



• Almanaque • Olhar a paisagem

OUTRAS FORMAÇÕES



• Almanaque • Olhar a paisagem

OUTRAS FORMAÇÕES



· Almanaque · Olhar a paisagem

OUTRAS FORMAÇÕES



Almanaque · Olhar a paisagem

OUTRAS FORMAÇÕES



· Almanaque · Olhar a paisagem

OUTRAS FORMAÇÕES



• Almanaque • Olhar a paisagem

OUTRAS FORMAÇÕES

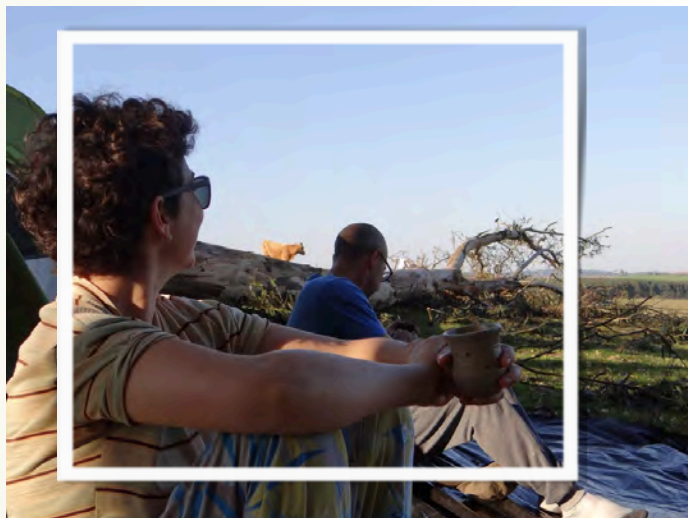


· Almanaque · Olhar a paisagem

OUTRAS FORMAÇÕES



UTOPIAS NA EDUCAÇÃO: uma leitura de paisagem



As relações com o ambiente implicam também uma resignificação do território que se ocupa, com respeito às suas características próprias com construção de espaços de coletividade onde a alteridade e a reciprocidade se efetivem. Meus antepassados educaram seus filhos para viver longe do campo, onde a vida sempre foi muito dura e pouco adequada a ampliação da educação formal e pouco acessível à cultura geral.



Almanaque · Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM





· Almanaque · Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM

U · Almanaque · Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM



U • Almanaque • Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM



U • Almanaque • Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM





FLORENS
www.florens.com

FSCU 764156
22G1

MAX. GROSS 30.480 KG
67.200 LB
TARE 2.220 KG
4.890 LB

MAX. CARGO 28.260 KG
62.310 LB
CU. CAP. 33.2 CU.M.
1.170 CU.FT.

Almanaque · Othar a paisagem
UMA LEITURA DE PAISAGEM



Almanaque - Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM

U • Almanaque • Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM



U • Almanaque • Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM



U · Almanaque · Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM



· Almanaque · Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM



Almanaque · Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM



· Almanaque · Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM



Almanaque · Olhar a paisagem

UMA LEITURA DE PAISAGEM



