

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Licenciatura em Artes Visuais

**"Tudo isso pode ser pedagógico":
construção de saberes não-intencionais na formação em artes visuais**

Yasmine Fernandes Maggi

Porto Alegre, 8 de novembro de 2021

Yasmine Fernandes Maggi

**"Tudo isso pode ser pedagógico":
construção de saberes não-intencionais na formação em artes visuais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais da UFRGS como requisito à obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais sob orientação do Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Dorcas Weber – UFRGS

Profa. Dra. Cláudia Zanatta – UFRGS

Porto Alegre, 8 de novembro de 2021



Políticas do Texto - UFRGS

Pesquisa produzida junto ao grupo
de pesquisa Políticas do Texto,
vinculado ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia Social e
Institucional da UFRGS.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida por tantas experiências pedagógicas intencionais e não-intencionais. Ao meu orientador, o professor Dr. Luciano Bedin da Costa, por ser parceiro de uma escrita agroflorestal, de uma pesquisa orgânica. Por possibilitar que a escrita deste TCC fosse uma experiência tão prazerosa. À professora Dra. Dorcas Weber e à professora Dra. Claudia Zanatta, por aceitarem o convite para a banca. Por me proporcionarem tantas experiências pedagógicas intencionais e não-intencionais dentro e fora da sala de aula. Suas aulas foram abundantes nesse sentido. A todxs xs demais professorxs da Licenciatura em Artes Visuais que também me mostraram que a sala de aula é um espaço de espanto, paixões e entusiasmo. Alguns são citadxs ao longo do texto, mas não todxs. Foram muito importantes para a minha formação docente, e vivente. Provocaram pequenos terremotos. Agradeço à Juliana dos Santos pelo seu trabalho, e a todxs xs autorxs e artistas citados por se tornarem parceirxs de pesquisa. Agradeço ao meu pai, Ronal Maggi, outro parceiro de pesquisas e práticas agroflorestais e à minha mãe, ávida pesquisadora da fisiologia e usos medicinais das plantas. Ambxs me acompanharam neste estudo com o reino vegetal, com a alimentação viva e com as PANCs. Agradeço por desde cedo respeitarem e apoiarem minhas incursões artísticas, pelas paredes desenhadas, pelas bonecas e carrinhos transformados em esculturas, por me levarem à pé até a Casa de Cultura Mário Quintana, para a Oficina Sapato Florido. Agradeço à universidade pública, gratuita e de qualidade. À Karine Storck, professora do Colégio de Aplicação da UFRGS, e às professoras de Maquiné, da escola azul turquesa.

Agradeço à bergamoteira em frente à janela de onde escrevi todo o TCC. Às formigas, à embaúba, ao araticum, à taiúva, jabuticabeira, samaúma, araçá, ananá, manga, bananeira, pitangueira. Um agradecimento especial ao açaí, à clitoria e à beldroega.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Yasmine Maggi/sem título/montagem digital/29,5 x 21 cm/2021.....	1
Figura 2: Yasmine Maggi/sem título/fotografia/22 x 16 m/2017.....	12
Figura 3: Yasmine Maggi/sem título/fotografia.....	14
Figura 4: Denilson Baniwa/Na floresta não tem supermercado/pintura/2020.....	19
Figura 5: Yasmine Maggi/sem título/fotografia/16 x 22 m/2021.....	22
Figura 6: monocultura/imagem da internet.....	24
Figura 7: Yasmine Maggi/"ninguém possui o rio"/fotografia/16 x 22 cm/2017.....	36
Figura 8: Yasmine Maggi/"peles"/fotografia/16 x 19 cm/2015.....	41
Figura 9: Yasmine Maggi/colar/fotografia.....	43
Figura 10: Paulo Nazareth/Produtos do Genocídio/instalação/2011.....	45
Figura 11: Yasmine Maggi/mula-manca/fotografia.....	47
Figura 12: Yasmine Maggi/escadas/fotografias.....	48
Figura 13: Yasmine Maggi/macaco/fotografia.....	52
Figura 14: Gulabi Gang/imagem da internet.....	53
Figura 15: banheiro indiano/imagem da internet.....	54
Figura 16: Yasmine Maggi/"silêncio"/fotografia.....	55
Figura 17: Yasmine Maggi/sem título/fotografia/29,5 x 21 m/2021.....	59
Figura 18: Juliana dos Santos/"Clitoria"/cianotipia/2017.....	61
Figura 19: Juliana dos Santos/"Experiência Azul"/aquarela/2019.....	62
Figura 20: Juliana dos Santos/"Comer e beber o azul"/performance/2018-2020.....	63
Figura 21: Yasmine Maggi/sem título/fotografia/2021.....	64

PERCURSO DE PESQUISA

- 1 Por uma pedagogia não-intencional, 10
 - 2 Por uma Pedagogia da Agrofloresta, 17
 - 3 A educação pode ser uma monocultura, ou uma agrofloresta!, 23
 - 4 Como chego até aqui?, 27
 - 5 Pedagogias cartografáveis: um método, 30
 - 6 Reforma e colonização da educação, 31
 - 7 Por uma educação não utilitária, 35
 - 8 Corpo, paixões, entusiasmo e eros, 37
 - 9 Foi pedagógico, 42
 - 10 O estágio que deu errado, 56
 - 11 As plantas enxergam pelo tato, 60
- REFERÊNCIAS, 65**

Resumo

Através do método da cartografia percorro vários momentos da minha vida, amparada na ideia de que a formação de uma professora de artes não se restringe aos espaços e tempos da academia, sendo necessária uma abertura às múltiplas experiências pedagógicas que se dão ao longo de nossas trajetórias, movimento que defendo como pedagogias não-intencionais. Falo também da educação como agrofloresta, que se atenta para a "microfauna e microflora" das experiências, que é um convite a desacelerar, a olhar com atenção, a conviver. Parto das reflexões de Krishnamurti, quando diz que “toda a ação é um movimento de aprender e todo o relacionamento é aprender”, ao olhar para algumas relações que perpassaram minha história e que se mostraram pedagógicas. Trago para esta conversa autorxs que me provocam a pensar a pedagogia e a arte em um sentido mais abrangente, conectadas ao território, ao corpo e aos nossos modos de vida. Autorxs que, direta ou indiretamente, fazem uma crítica à educação escolarizada convencional, educação que se mostra ao mesmo tempo colonizada e colonizadora. Falo de Zavalloni, Krishnamurti, Ailton Krenak, bell hooks, Tim Ingold, Allan da Rosa... Uso a expressão “Foi pedagógico” para marcar as aprendizagens não-intencionais e intencionais que tive em minhas andanças e viagens, assim como nas aulas junto ao Instituto de Artes da UFRGS. Não quero com esta pesquisa desvalorizar o lugar da academia e da escola na formação e transmissão de conhecimentos e práticas artísticas, mas de pensá-las em convivência com o mundo. Trata-se de pensar um ensino de artes plural e pelo viés do espanto, entusiasmo e paixões.

Palavras-chave: artes visuais; pedagogias não-intencionais; agrofloresta

[...] celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 24).

1 Por uma pedagogia não-intencional

Por entre as frestas do currículo escolar, no recreio, e fora da escola acontece também a educação. Talvez até com mais força e intensidade, a educação que não vem carregada uma intencionalidade, é a que deixa mais marcas. Meu professor de geografia no Ensino Médio dava umas "fugidas" do conteúdo programado, e contava sobre os filhotes de foca no Ártico, e como ativistas pixavam seu pêlo para protegê-los do mercado das peles. Estes ativistas eram criminalizados, enquanto as empresas que abatiam os filhotes, não. Isso foi há mais ou menos 15 anos atrás. E influencia até hoje minha percepção das coisas. O que pode parecer algo criminoso como apresentado na grande mídia, pode ter um outro significado, mais complexo, diferente, quando olho com mais atenção. Do conteúdo programado das aulas geografia, assim como de todas as outras matérias, resta muito pouco em mim. Talvez a escola sofra de excesso de intenções, como disse Luciano, meu orientador deste TCC. Não quero aqui me opor à educação que acontece em sala de aula, mas apenas chamar a atenção, **convidar a olhar** para essas outras pedagogias, que acontecem nas frestas, essas experiências que não cabem num cronograma ou num planejamento.

Aqui falo dos encontros, às vezes muito simples aparentemente, que “ocasionam um terremoto” (KOHAN, 2015, p. 29), dentro ou fora da escola, da universidade (quase sempre fora). Encontros em que, como Simón Rodriguez, me sinto como criança. No livro *O Mestre Inventor*, Kohan (2015) narra o encontro de Simón Rodriguez com Thomas¹, num dia em que “acontece algo que muda radicalmente o que ele pensa sobre a educação da infância” (KOHAN, 2015, p. 30), onde “ele já não pode mais pensar do modo como pensava, já não pode mais ir para a escola como ia antes.” (KOHAN, 2015, p. 35)

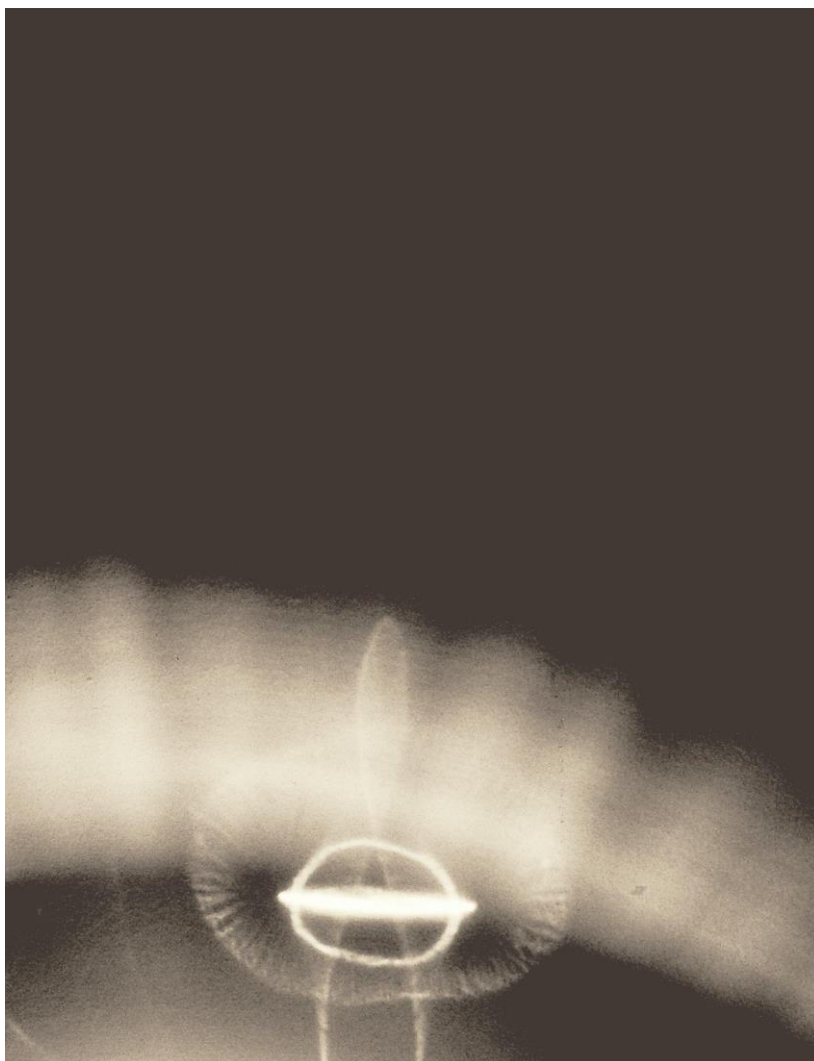
Trata-se de partilhar experiências pedagógicas de fora da escola, para pensar também o dentro. Estas experiências que fazem com que não se possa mais ir à escola (ou a qualquer instituição de ensino) do mesmo jeito, seja como estudante, seja como professorx.

Lendo o trabalho de conclusão de uma amiga do curso de artes, me deparei com a seguinte frase: “O aprendizado deve vir para a vida, alcançar todas as nossas relações, a escola deve estar em toda a parte.” (DAUDT, 2015, n.p. p. 15). Ela cita o educador Rubem Alves, que defende uma educação para a vida, e critica a educação voltada para o vestibular:

¹ Rodriguez costumava sair com um grupo de crianças brincando de jogar os chapéus, até que um dia joga seu chapéu num vaso da varanda de uma casa. Ele e as crianças pensam em formas de conseguir o chapéu de volta, mas sem sucesso. Até que um menino, Thomas, que a tudo observava, sugere uma escada humana. Rodriguez, fascinado com a idéia, responde: desde que aquele que retire o chapéu do vaso, no topo da escada, seja Thomas. Conseguem recuperar o chapéu. Depois deste episódio, Rodriguez não consegue parar de pensar no que aconteceu.

“o objetivo da educação não deve ser ensinar coisas, ‘as coisas estão nos livros, na Internet, a educação precisa criar a alegria de pensar” (DAUDT, 2015, p. 27), e neste sentido propõe ‘o professor de espantos’, cujo trabalho é provocar inteligência, espanto, curiosidade. No trabalho de Krishna (DAUDT, 2015) me deparei também com uma obra sobre educação de Jiddu Krishnamurti, que já acompanho há algum tempo, mas não sabia que ele também escreveu sobre educação, e que é também um defensor de uma educação para a vida: “Todo o movimento da vida é aprender. Nunca há um tempo em que não exista o aprender. Toda a ação é um movimento de aprender e todo o relacionamento é aprender.” (KRISHNAMURTI, 1976 apud DAUDT, 2015, p. 27-28). Adentro um pouco mais na leitura do livro *A educação e o significado da Vida* (1980), em que Krishnamurti faz uma crítica à educação convencional, e é contrário à padronização, que dificulta o pensar independente, o que para mim seria o mesmo que o pensamento crítico a que se referem bell hooks e Paulo Freire, e também Ailton Krenak, quando fala de liberdade de pensamento. Voltaremos a estes autores mais adiante.

Figura 2



sem título, 2017
fotografia, 22 x 16 cm²

Esta fotografia diz de algo banal e extraordinário: uma pequena pirâmide de cristal no chão, com a luz de uma luminária produziu esta imagem na parede, algo que, para mim, tem a ver com o “professor de espantos”.

² Ao longo deste trabalho trarei algumas imagens produzidas por mim ao longo de minha trajetória dentro e fora do curso de artes visuais.

Me lembro das noites dormindo na casa antes da casa em que moro agora, em Maquiné, Rio Grande do Sul. Onde escrevo, hoje é uma sala, mas antes era um pequeno pátio sobre uma fundação feita das pedras do rio que fica a poucos passos daqui. Essa casa era cheia de frestas e por causa disso, eu dormia em uma barraca dentro do quarto. À noite, às vezes acendia uma lanterna para ler. Apareceu uma luz dentro do quarto, fora da barraca. Levei um susto. Depois apareceram várias. Eram vagalumes. Essa *experiência pedagógica não-intencional* me provocou o espanto que acredito ser parte intrínseca de um aprendizado significativo, seja dentro ou fora da escola.

Desde o começo do ano tenho participado dos encontros do grupo Políticas do Texto, o que tem sido uma experiência muito pedagógica também. Do grupo, coordenado pelo professor Luciano Bedin da Costa, participam psicólogos, artistas, biólogos, professorxs, sociólogos, que pesquisam a partir da intersecção entre psicologia, arte, educação, política e escrita. Em nossos encontros semanais, quase sempre alguém do grupo apresenta algo que queira partilhar da sua pesquisa. Antes, costumamos ler uma carta dessa pessoa, endereçada ao grupo, sobre o trabalho. Isso leva a escrita para fora de si, torna a pesquisa mais porosa. Este movimento de escuta/leitura coletiva parece abrir o corpo do texto para outros caminhos possíveis. Num dos encontros, conversamos sobre a minha pesquisa. E a Bruna Battistelli, colega psicóloga que tem os dois pés na educação, falou de lentificação, do plantar como metodologia, e de ser pesquisadora-agricultora. Sugeriu "a germinação das imagens" que eu trazia; amadurecer, cuidar dessas imagens.

Figura 3



Fotografia tirada em 2021 da germinação de sementes de girassol na frente de casa, em Maquiné.

Para qualquer percurso (na educação, na vida) podemos variar em velocidade, ir rápido, preocupados com o destino, ou devagar. Zavalloni (2020) fala que se vamos de carro a algum lugar, perdemos de ver tudo aquilo que veríamos se fossemos à pé. Para os guarani, o caminhar é constituinte, e quando caminhamos, somos. Dona Júlia, cacica guarani de Maquiné, costuma dispensar as caronas de carro e seguir andando pela estrada. Hoje entendo que o objetivo não é a chegada, mas o próprio caminhar, *jeguatá* (PRADELLA, 2009). Lidiele Berriel, artista e trabalhadora da saúde, traz o tempo de exú, tempo como invenção. Daniel Leal da Silveira, licenciado em biologia e mestrando em psicologia social e institucional, evoca a imagem do campo para falar do tempo, este tempo que não pode ser falado, está no corpo. Fala sobre o "parar pra olhar"³, algo que fazia com frequência quando dava aula numa escola no interior do estado, numa escola azul. Laura Pujol, psicóloga, sonhadora, diz que o texto convida ao ócio. “[...] numa sociedade baseada no fazer, no culto à eficiência, no mercado global e na velocidade, a maneira para sermos verdadeiramente revolucionários é cultivar o ócio e desacelerar, fazermos nós mesmos e produzir localmente, *perder tempo.*” (ZAVALLONI, 2020, p. 34).

³ poderia ser uma árvore, uma nuvem, um inseto, o horizonte.

Laura conta ainda que quando era pequena, na escola, era chamada de 'moscona', entre outros apelidos pejorativos, por que gostava de ficar olhando pela janela. "Do conteúdo eu não me lembro, mas da janela e da árvore eu lembro", diz.

Guadalupe Rausch (TOMAZZOLI, 2017), artista educadora, conjuga o verbo janelar. Para janelar não é preciso uma janela, é preciso haver olhar. Diz, "é possível estar à janela e não janelar. Assim como é possível janelar sem estar diante de uma janela." (TOMAZZOLI, 2017, p. 125). Afirma que nos tempos atuais é raro encontrar alguém que janelasse de verdade, e que nas escolas não aprendemos a janelar:

[...] normalmente as janelas das escolas são altas demais e pequenas demais para janelar. É comum quando os alunos estão olhando para fora, a professora dizer que a turma está distraída. Isto é um grande engano, pois eles não estão distraídos, eles estão muito atentos em olhar o mundo lá fora e o mundo lá fora é muito mais interessante que o mundo dentro sala de aula (TOMAZZOLI, 2017, p. 125).

Me pergunto, por que existe essa dicotomia entre "o mundo lá fora" e "o mundo dentro da sala de aula"? Por que nós como educadorxs não podemos janelar com a turma dentro da sala de aula também? Por que "dentro da sala de aula" não poderia caber o mundo inteiro? Por que não assumimos que "o mundo lá fora" também é escola? Quando em viagem, somos janelairxs, mas podemos janelar em qualquer lugar, diz Tomazzoli (2017). Então que este texto seja um convite para janelar. O "desatento, vadio, que viaja na maionese, TDAH" é aqui, convidado a viajar. Laura Pujol foi a um oftalmologista, e ele disse que a miopia tem aumentado muito. Ela perguntou o porquê, e ele respondeu "que a miopia tem aumentado porque a gente não olha mais para o horizonte". Alguém do grupo, acho que também a Laura, falou sobre ensinar a contemplar... talvez seja algo tão ou mais importante do que o fazer, na educação, e na vida. "[...] a educação dos sentidos passa por vivenciar o entorno tendo todo tempo necessário para construir uma observação de qualidade, que nos ensina os vários tons de um aparente mesmo tom" (ZAVALLONI, 2020, p. 17).

Somos ensinadxs a cumprir prazos, metas, a estar mediadxs sempre pelo tempo do calendário e do relógio; a estar sempre fazendo fazendo fazendo fazendo fazendo, senão é "tempo perdido". "*Homo economicus*" diz Zavalloni (2020, p. 11). "Nos batemos para perseguir ritmos desumanos" nessa "tirania mental que nos leva a considerar cada

minuto perdido quase um crime, que leva à sensação de culpa e lamentos recorrentes” (ZAVALLONI, 2020. p. 13 - 14). E nisso, perdemos de olhar para o horizonte.

A pedagogia não-intencional, que parte da experiência, não é e não pode ser antropocêntrica! O aprendizado não pode se limitar ao humanx. A natureza ensina. “Libertar-se da arrogância da espécie será uma festa!” (ZAVALLONI, 2020, p 12). A pedagogia não-intencional não reconhece espécies, muito menos atribui assimetrias de valor entre o que se aprende numa sala de aula, ou observando formigas. Elas ensinam muito! Citei aqui as formigas aleatoriamente, mas logo veio a lembrança do que já aprendi com elas. Elas não se alimentam de doce, como podemos pensar. Elas são as menores, e únicas espécies agricultoras além de nós; elas cultivam um fungo chamado *Leucoagaricus gongylophorus*.⁴ Operam como um único organismo vivo no formigueiro, e ensinam muito sobre coletividade. Uma vez bati no tronco de uma embaúba, e saíram muitas formigas de dentro. Depois aprendi que elas têm uma relação simbiótica com a embaúba, e se protegem mutuamente. A embaúba fornece abrigo, e quando alguém bate no tronco dela ou a ameaça de qualquer forma, as formigas vêm em sua defesa. Zavalloni (2020) no livro *Pedagogia do Caracol* faz duas afirmações muito interessantes quanto a isso: precisamos "aprender a colocar o pé com a máxima atenção para não desordenar mais que o devido a vida invisível que gira ao redor" e “**Nós, seres humanos, não somos mais importantes que uma borboleta**” (ZAVALLONI, 2020, p 12).

No livro *A Pedagogia do Caracol*, o caracol é a lentidão, a leveza e a fragilidade. Alguém com pressa, passa e não vê o caracol. Zavalloni fala da "força de seu rastro" (2020, p 17), o que para mim significa que existe uma força muito grande na aparente fragilidade. O autor propõe “Trazer nossa vulnerabilidade à flor da pele, à flor do coração, na palma da mão. Aquela mão que se estende ao desconhecido.” (2020, p. 12).

⁴ Artigo que aborda esta relação:

<https://www.scielo.br/j/cr/a/Tgm6Q8tng8n3WsfHb53TV6w/?format=pdf&lang=pt>

2 Por uma Pedagogia da Agrofloresta

Ao pensar nas experiências pedagógicas que me habitam, surge muito viva a imagem da agrofloresta. Neste sistema de cultivo complexo onde existe uma intencionalidade de quem a maneja, mas onde há também muito espaço para a manifestação não intencional de todos os seres, vão se formando redes de relações cada vez mais complexas e diversas. Existe um respeito pela sucessão natural de uma área pouco complexa, onde prevalece apenas uma ou poucas espécies, por exemplo, gramíneas, no caso de uma área usada para pecuária extensiva. O solo está seco, compactado e ácido, com poucos microrganismos. Não se luta contra isso, usando reguladores de pH, adubos químicos para aumentar a oferta de nutrientes, ou máquinas para descompactar o solo. As espécies são introduzidas gradualmente, começando pelo milho (também uma espécie de gramínea), o feijão e a mandioca... São plantadas apenas espécies nativas, locais, ou espécies adaptadas às condições climáticas e ao solo do local. É um processo que favorece a biodiversidade, protege as nascentes de água, gera abundância, mas leva tempo, numa perspectiva humana. A floresta atinge seu clímax após 20 anos. Tem experiências que só muitos anos depois se tornam pedagógicas para nós. Faz quase 10 anos que ouvi falar de agroflorestas, mas só agora, com as condições de solo e clima adequadas, que esse "ouvir falar" quebrou a dormência, e foi germinando, criando raízes, se convertendo em prática. Seis anos depois de plantar, ainda não colhi o primeiro araticum do pé.

Existe um tempo da agricultura, assim como existe um tempo da educação. Educação e agricultura "levam tempo". A colonização está na forma como plantamos e em como comemos e está em como educamos também. A escola convencional, quando usa "agrotóxicos" para eliminar as "pragas" (ou plantas as quais não conhecemos os usos medicinais, ou alimentícios, como as PANCs, Plantas Alimentícias Não-Convencionais), isto é, tudo o que difere da cultura hegemônica - seja ela a única espécie cultivada ou uma única forma de pensar, agir e aprender - também é uma monocultura. Vandana Shiva, em *Monoculturas da Mente* (2003), afirma que as monoculturas não se restringem à agricultura, mas estão em nosso modo de viver.

Uma manga só dá a partir de novembro, no verão. Como podemos ter manga o ano todo? Para que as mangueiras dêem mangas o ano todo, é preciso pulverizar um insumo químico chamado paclobutrazol (PBZ), que controla o seu florescimento⁵. Amigxs que me

⁵Na cultura da mangueira (*Mangifera indica* L.) é utilizado no processo de paralisação do crescimento vegetativo inibindo a formação de giberelina, uma vez que o crescimento vegetativo é antagônico ao crescimento reprodutivo o paclobutrazol é utilizado para induzir

visitam aqui em Maquiné sempre comentam o sabor da banana. A banana do supermercado e até das feiras costuma ser banhada com etileno para amadurecer mais rápido. E isso afeta o sabor e o poder nutritivo da fruta. Será que não fazemos o mesmo na educação, pulverizando glifosato naquilo que escapa ao conteúdo programado, ou paclobutrazol ou etileno para apressar as coisas, controlar os ciclos de florescimento?

Zavalloni fala da nossa distância dos ritmos biológicos e físicos do planeta. “Passamos de uma participação forte nos ritmos da natureza ao isolamento quase total...” (2020, p. 27). Ele se pergunta: “Saberemos plantar um bulbo ou uma castanheira sabendo que serão os nossos bisnetos a ver a sua majestade secular?” (2020, p. 28), e me parece que o mesmo serve para o pé de manga, para a jabuticabeira, ou para o araticum. Ninguém mais tem tempo de esperar. Você já viu uma jabuticabeira, ou uma samaúma amazônica secular? É algo que provoca espanto.

A idéia do “perder tempo, do aguardar pacientemente que um ciclo se complete, é a característica do trabalho camponês, da terra e do campo. Pensando bem, no trabalho no campo não existem pausas que não sejam fecundas; o tempo perdido, na realidade é um tempo biologicamente necessário, [...] (ZAVALLONI, 2020, p. 34).

Zavalloni (2020) ensina a como "perder tempo" dentro da escola, trazendo estratégias didáticas úteis para desacelerar. Algumas práticas:

1. Perder tempo conversando. O autor traz o começo de um novo ciclo escolar como um período fecundo para ouvir xs alunxs contarem estórias, conversar como uma forma de conhecer-se para além dos papéis escolares.

3. Passear, caminhar, andar à pé. Maneira de viver em um território, conhecer sua geografia e sua história. Fazer isso junto, segundo o autor, permite viver emoções, olhar detalhes nunca vistos de dentro dos carros, sentir perfumes, tocar, ver de perto. Isso gera vínculo.

5. Olhar as nuvens no céu e olhar as flores da janela. "Conheço uma professora que leva sempre os alunos da sua turma para o prado diante da escola. Nos dias nublados e ventosos, ela os faz deitar na grama e olhar as nuvens no céu, imaginando formas e observando movimentos. Isso é escola? Sim, é escola, uma excepcional escola de poesia." (ZAVALLONI, 2020, p. 35-37)

a floração, ele age nos meristemas apicais e internódios jovens dos ramos em crescimento, isso permite que em áreas irrigadas em regiões como Juazeiro na Bahia e Petrolina no Pernambuco[3] possam colher fora da época normal quando os preços estão mais altos[4]."
Texto disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paclobutrazol>

7. Fazer uma horta na escola. Aqui o autor comenta sobre o tempo de espera, sobre desenvolver a atenção para os ritmos naturais. É uma experiência de lentidão, que tem a ver com cuidado.

Figura 4



Denilson Baniwa

Na floresta não tem supermercado, 2020

pintura

Denilson Baniwa aqui fala das florestas, que eram (e ainda são) fonte de subsistência dos povos que nela vivem, sendo que delas advém o alimento necessário para toda uma comunidade. Com a perda do território, os povos indígenas estão ameaçados neste direito básico de subsistir a partir da e na floresta.

Em nossa sociedade naturalizamos o carrinho de supermercado, e a ida ao mercado como forma de adquirir nosso alimento. Mas de onde vem este alimento que, sem pensar, pegamos na prateleira? De que forma ele é produzido? Provavelmente, no sistema agrícola de monocultura, com massivo uso de agrotóxicos e insumos agrícolas, ou na pecuária

extensiva (monocultura de gado bovino), sem falar no frango confinado. E pensar que a expansão do agronegócio e da pecuária extensiva é a principal causa do desmatamento. 90% do desmatamento da Amazônia se deve à atividade pecuarista, algo que Jorge Menna Barreto menciona ao falar de *Restauro*, exposto na 32ª Bienal de São Paulo (2016) trabalho que dialoga muito com esta pintura de Baniwa.

Jorge Menna Barreto, em um texto sobre *Restauro*⁶, propõe uma **pedagogia da floresta**, que "pode ser lida a partir da arte, mas não se restringe a ela". Propõe ainda um despertar para os usos da terra e as consequências globais de nossas escolhas alimentares. *Restauro*, o restaurante da Bienal, oferecia um cardápio a partir da diversidade do reino vegetal de origem agroflorestal, daquela estação e de produção local. É uma escultura ambiental, que regenera e modela a paisagem (dentro do nosso corpo e fora). As escolas tiveram acesso a degustações, conversas com educadorxs, e oficinas culinárias. Xs educadores, afirma, operavam como "enzimas digestivas dos processos crítico-metabólicos em andamento". "O Sistema Agroflorestal responde como uma alternativa para plantar e comer em aliança com a floresta, que não só produz alimentos, mas regenera a terra". Afirma que a lógica monocultural inviabiliza a presença da mata, "considerada como empecilho à produção convencional". "Os danos ambientais são imensuráveis, ameaçando a biodiversidade, mudando violentamente o clima" e criando desertos, afirma.

As maiores culturas no Brasil são a soja e o milho transgênicos, em grande maioria para a produção de ração animal. O Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do planeta. As escolhas alimentares - colonizadas - que fazemos podem levar ao fim das florestas. O carrinho de supermercado é um símbolo da colonização, da violência naturalizada, invisibilizada, cotidiana e silenciosa que está na escolha do que comemos e como comemos, e de como produzimos o nosso alimento. Fala sobre o impacto ambiental desta escolha.

A colonização, que é problematizada a nível macropolítico, parece deixar de ser quando se trata de algo tão "natural" quanto a comida. O carrinho de supermercado, naturalizado na cultura hegemônica em que estamos e da qual participamos, é mostrado em seu completo absurdo; ele deixa de fazer sentido ali, em meio à floresta e para aquela menina e seu modo de viver. Com isto vem também a questão das embalagens, do lixo plástico tão abundante e também tão naturalizado em nosso cotidiano, que inexistente na alimentação baseada na floresta.

⁶ Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jorge-menna-barreto/>

Está crescendo o movimento dos sistemas agroflorestais (SAFs) como possibilidade de cultivo, criando florestas para produzir alimentos. Isto quebra a dicotomia colonizada e colonizadora entre nós e a floresta. Nós participamos dela nas SAFs. A tecnologia das agroflorestas é há muito tempo conhecida dos povos indígenas⁷. A professora Els Lagrou inicia sua fala na aula inaugural de história da arte deste ano da UFRGS⁸ dizendo que a Amazônia foi cultivada. Ela surgiu de uma relação de profunda interdependência entre as populações humanas que nela existiam e existem, e a vegetação dali. As plantas e as pessoas coevoluíram e se transformaram mutuamente. O fruto do açaí, a pupunha, o cacau, o cupuaçu tem a aparência, o poder nutricional e o sabor que tem por causa desta relação de simbiose.

A floresta precisa de nós, e nós precisamos dela. Nós originalmente somos dispersores de sementes. Sem nós fazendo parte da floresta, muitas espécies vegetais não se propagam. Assim como as formigas do gênero *Atta* e *Acromyrmex* existem em simbiose com o fungo *Leucoagaricus gongylophorus*, nós também temos uma relação simbiótica com as plantas. O gás oxigênio que respiramos é produzido pelas plantas, e o gás carbônico que elas necessitam é produzido por nós, animais. Nosso sangue é vermelho, a hemoglobina transporta gás oxigênio, e o sangue das plantas é verde, e na presença de luz e clorofila, o gás carbônico e a água são convertidos em alimento para as plantas. Na tabela das cores primárias, que conhecemos no primeiro semestre do curso de Artes Visuais, aprendemos que o verde e o vermelho são cores opostas e complementares!

⁷ "Existem evidências do uso de sistemas agroflorestais há 4.500 anos, na Amazônia Oriental."
Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Agrofloresta>

⁸ Aula Inaugural 2021 do Bacharelado em História da Arte UFRGS, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=-6l9E908P2Q&t=662s>

Figura 5



sem título, 2021

fotografia, 16 x 22 cm

Precisamos aprender com as formigas, precisamos de uma mudança antropológica com urgência. Desacelerar (ou reconectar com os ritmos biológicos e físicos do planeta, com o tempo da agricultura e da natureza) é uma questão de sobrevivência (ZAVALLONI, 2020). "A aceleração baseada no consumo insustentável de recursos finitos está nos levando a um ponto catastrófico e sem retorno" (ZAVALLONI, 2020, p. 11). No mesmo dia em que li esta frase no livro, li também uma carta dos povos indígenas alertando para a mesma coisa. É tempo de mudar.

3 A educação pode ser uma monocultura, ou uma agrofloresta!

Ela pode acompanhar os ciclos naturais e trabalhar com eles, pode respeitar a terra, a água e todas as formas de vida sem distinção, sabendo que todas tem um motivo de existirem, que na ausência de uma delas, por mais ínfima que pareça, todo o sistema corre o risco de colapsar; ou pode tentar remover tudo o que não é considerado útil, para atingir um índice de produtividade insano e excludente: "Hoje, trabalhamos com 50 a 58 toneladas (de manga) por hectare e enxergamos na região o potencial de chegar em até 80 toneladas por hectare. Continuamos trabalhando para atingir esse patamar"⁹.

Interessante também pensar nas PANCS. Numa monocultura elas criam resistência aos agrotóxicos, e tendem a se proliferar cada vez mais, exigindo cada vez maiores quantidades do produto. Onde moro, em Maquiné, venho tentando proliferar a beldroega, uma PANC, mas sem sucesso. Esses dias li num livro sobre agrofloresta de Ernst Gotsch, uma referência no assunto, que a beldroega é um indicativo de solo fértil. É claro, aqui era um local de produção de fumo, e pasto para gado. É uma terra desequilibrada, que perdeu minerais e provavelmente está ácida, com poucos microrganismos. Por isso a beldroega não dá. É preciso recuperar a terra primeiro.

Em Minas, a horta de uma amiga estava tomada de beldroega, de uns 50 cm de altura. Falei para ela do potencial nutritivo da beldroega, sobre o ômega 3... mas ela não quis ouvir, disse que iria arrancar tudo para plantar alface. Colhi o máximo que consegui, e fiz vários sucos verdes com ela.

O que a beldroega pode ensinar sobre educação?

Talvez fosse necessário trabalhar pelas frestas com essa amiga, porque desde criança ela aprendeu que aquilo é inço, praga, erva daninha, algo ruim que precisa ser eliminado. Como de uma hora para outra poderia enxergá-la como um alimento mais nutritivo que a alface? Se ficasse mais tempo por lá, teria oferecido o suco de beldroega para ela, mas não "deu tempo". Como já dissemos, educação "leva tempo". E tudo depende da forma como olhamos para algo. A educação convencional pode olhar para a beldroega - uma experiência ou prática educacional - e não reconhecê-la como válida ou legítima. Pode só querer alfices.

⁹ Trecho extraído de: https://www.agrolink.com.br/noticias/como-e-possivel-produzir-manga-fora-de-epoca_433216.html

Figura 6



Fonte: <https://www.wwf.org.br/?38423/A-expansao-da-soja>
Educação em monocultura e educação agroflorestal.

A partir de uma breve pesquisa em sites de agricultura convencional/monocultura montei esta lista de palavras. Algumas me parecem estar também intimamente relacionadas com a educação enquanto monocultura:

OTIMIZAR

INDUZIR

ESTIMULAR

INIBIR

AUMENTAR A PRODUTIVIDADE

AUMENTAR A EFICIÊNCIA

MAXIMIZAR

MONITORAR

ALTO DESEMPENHO

RENDIMENTO

REGULAR

DISCIPLINAR

OPERACIONALIZAR

EXPANDIR

Existem outras palavras, que não estão nesses sites, mas estão implícitas na monocultura, seja ela na educação ou na agricultura:

INTOXICAR

DESGASTAR

EVADIR

RODAR

DEGRADAR

SEPARAR

ENTRISTECER

INVALIDAR

POLUIR

ALIENAR

DESEQUILIBRAR

CONTAMINAR

DESENCANTAR

ADOECER

ERODIR

ACIDIFICAR

EXTERMINAR

MATAR

E nos textos e sites sobre agrofloresta, o que encontramos?

REGENERAR

RESTAURAR

BIODIVERSIDADE

COMBINAR

CONCILIAR

DIVERSIFICAR

PRESERVAR

SENSIBILIZAR

ASSOCIAR
MICROFAUNA
MICROFLORA
FACILITAR
RESGATAR
INTEGRAR
PROTEGER

E por aí vai.

4 Como chego até aqui?

Como já mencionei, moro em Maquiné, um município no litoral norte do estado, região de mata atlântica, e é daqui que escrevo. O tema desta pesquisa me fez olhar para trás, para o meu bisavô paterno, que chegou de navio ao Brasil, vindo do norte da Itália. Ele tinha nove anos e veio escondido. Conheceu minha bisavó no Brasil e vieram para o sul, para perto daqui, numa região chamada Rio do Terra. Meu avô, de 92 anos¹⁰ só me conta que "limparam muito mato" (expressão do meu avô) para criar gado e fazer roça de milho, aipim, feijão e batata doce, cultivos nativos desse continente, plantados ao longo de muito tempo pelos povos indígenas, para se tornarem o que são hoje. Daqui saiu um primo do meu avô para o Paraná para plantar soja. O filho dele deu continuidade ao empreendimento no Mato Grosso, e é conhecido como "rei da soja". O Mato Grosso é o segundo estado que mais mata pessoas indígenas, e tem o maior índice de suicídio da população indígena.¹¹

Mas voltando aos meus avós, todos eram agricultores. Também tinham roça de milho, aipim, feijão e batata doce e criavam gado. Minha mãe e meu pai eram de Três Forquilhas, perto de Terra de Areia, e Três Cachoeiras. Foram para Porto Alegre para estudar, se tornaram advogadxs e eu, quando criança, conheci o contraste entre as texturas de um apartamento e do terreno onde fica a casa dos meus avós. Subir em árvore, tomar banho de rio, comer fruta do pé fazia parte das minhas férias escolares (aprendi tanto nelas quanto na escola). Meus pais se aposentaram e vieram para Maquiné, que fica a poucos quilômetros de Terra de Areia e Três Cachoeiras. Meu pai aprendeu a cultivar a terra com meu avô, e hoje me ensina. Aprendemos a relacionar as práticas convencionais com a agrofloresta e a agroecologia. No começo da pandemia, me vi com a possibilidade de trabalhar e estudar em Maquiné, e me mudei para cá em março de 2020. Agora não me vejo morando em outro lugar.

Quando primeiro cheguei a Maquiné, me impressionei com a mata. Sigo impressionada, mas hoje sei que é uma mata muito recente, de no máximo 30 anos. Tudo aqui foi devastado até o topo dos morros. A Linha Pinheiro, onde moro, recebeu este nome por que era uma mata ombrófila de araucárias centenárias, todas cortadas para abastecer as serrarias locais. Hoje existem poucas araucárias, ainda muito novas na Linha Pinheiro.

¹⁰ O meu avô conhece muito de plantas medicinais, sabe identificar cipós na mata. Perguntei a ele onde aprendeu, e ele disse que foi com um amigo guarani.

¹¹ Disponível em: <http://www.primeiranoticia.ufms.br/brasil/mato-grosso-do-sul-e-o-segundo-estado-que-mais-mata-indigenas-no-pais/1551/>
<https://www.campograndenews.com.br/brasil/cidades/ms-e-o-2o-estado-onde-mais-se-matam-indigenas-e-1o-em-numero-de-suicidios>

Existem muitas espécies exóticas que tomaram conta da paisagem, como a uva japão e o eucalipto. Sentada no topo do morro da Teta com dois amigos há uns meses atrás, tentamos imaginar como seria a paisagem antes da colonização européia. Florestas abundantes com árvores e animais de grande porte como a onça, que hoje não existe mais aqui. A nossa concepção de floresta pós-colonização não dá conta de imaginar tanta abundância, beleza e majestade. A nossa cultura é baseada no princípio da escassez.

Para situar as motivações para esta pesquisa, considero necessário olhar para a infância. Fui uma “criança de apartamento”, morava num pequeno apartamento no centro de Porto Alegre, na Demétrio Ribeiro. Filha única. Não brincava muito na rua, passava a maior parte do tempo sozinha, dentro de casa. Certa vez ganhei uma caneta que “brilhava no escuro”, fiz um mural em toda uma parede. O mural só aparecia à noite, com as luzes apagadas. Particpei desde muito pequena da Oficina Sapato Florido, na Casa de Cultura Mário Quintana, que era gratuita, e um espaço muito potente de educação. Aprendíamos muito sobre arte contemporânea brincando, fazendo as propostas da oficina. Esta experiência tem relação com a escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais anos mais tarde, e também com o tema desta pesquisa. Na escola, no entanto, não tive referências significativas nas aulas de artes visuais. Não lembro de quase nada relacionado à arte. Não tive professorxs que marcaram. Lembro vagamente de alguns "trabalhinhos", que não fizeram sentido, como fazer ponto cruz, ou recortar revistas aleatoriamente para fazer colagens. Essa sensação às vezes reapareceu algumas vezes no curso de Artes Visuais.

Desde muito cedo, as crianças aprendem que seu limite para imaginar está confinado a retângulos e recortes do mundo feitos pelos adultos. Aprendem que os outros são detentores dos saberes. Aprendem que precisam de modelos para seguirem as linhas predeterminadas de suas vidas. Aprendem a ser silenciosos e subservientes ao amassarem bolinhas de papel crepom. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando têm minutos para executarem um *trabalhinho*. Aprendem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos educadores. Aprendem a não ser sujeitos que sentem, pensam e transformam. Estas concepções, apresentadas de forma resumida, convivem nas práticas cotidianas da educação infantil, levando as crianças a uma *deseducação* dos sentidos, da mesma forma que impossibilitam a constituição da linguagem visual e leituras plurais sobre o mundo. (CUNHA, 1999, p. 16)

Cursei Psicologia na PUCRS, e ao quase desistir do curso me apaixonei pela Psicologia Social. Estagiei na área das políticas públicas, e comecei um mestrado em Psicologia Social e Institucional na UFRGS, que não dei continuidade, e trabalhei em CAPS (Centros de Atenção Psicossocial). Nesse mesmo período, fui a um Simpósio de Psicologia Política em São Francisco de Paula e conheci uma comunidade intencional pela primeira vez. Poderia contar sobre o trajeto do local do simpósio até a comunidade, e o primeiro impacto de estar lá, que foi em si uma reeducação dos sentidos, mas no texto fazemos escolhas e convidamos a seguirmos por outro percurso.

Frequentei depois uma comunidade em Montenegro que é também um ponto de cultura, que é também um kilombo, e que é também um espaço espiritual afrobudista, e que atualmente também é uma escola. É impossível falar nas motivações para esta pesquisa sem falar na Comunidade Morada da Paz e no Ponto de Cultura Omorodê¹². Lá o brincar faz parte do cotidiano, dos adultos e das crianças. E não é um brincar restrito a brinquedos, ou a algum espaço específico, é um brincar que abrange todo o território da comunidade. O açude, a casa de Mãe Preta, a trilha. Na trilha, por exemplo, logo na entrada existe um “portal” em que todxs se abaixam para saudar a mata, e no caminho tem provérbios africanos e oferendas para as árvores. E isso é educação, para mim. Vão muitas escolas públicas visitar a comunidade, especialmente no Dia de Kilombo, que acontece na Semana da Consciência Negra. Lá, dei algumas oficinas e experimentei o que é uma educação que não existe separada da vida.

Frequentei também um parquescola em Minas Gerais¹³, onde tudo era construído com barro e bambu, brinquedos, estruturas ovais e geodésicas enormes, e lá às vezes iam escolas passar o dia. Num destes dias estava lá, e presenciei o que provocou nas crianças tudo aquilo, brincar naquelas estruturas e aprender sobre natureza e sustentabilidade, sem ninguém dizer uma palavra sobre isso. E tem também as comunidades guarani, inclusive

¹² Uma das ações mais importantes da comunidade, dentre as várias que acontecem ao longo do ano, abertas ao público, é o encontro chamado "Okan Ilù - Tambores do Coração", que acontece anualmente e reúne mestres e mestradas do tambor, de várias regiões do Brasil. No ano de 2016 foi convidado o Grupo Bongar, da Nação Xambá, de Olinda/PE: <https://www.youtube.com/watch?v=rnhGBAGEldc>. Além deste evento, todo o mês a comunidade oferecia o Muzunguê no terreiro de chão batido, dentro do templo. Como as yabás falam, todo o território é sagrado, e todos os dias é vivida a espiritualidade, mas uma vez ao mês esta força se condensava no Muzunguê. Todas as crianças, inclusive os bebês, participavam. A comunidade, através do Ponto de Cultura Omorodê, realizava muitos projetos ao longo do ano voltados para a infância e adolescência, inclusive das escolas municipais e estaduais próximas da comunidade, e de Porto Alegre. Este vídeo mostra uma entrevista com moradorxs, crianças e adultos: <https://www.youtube.com/watch?v=NDaMgI6sAIM>. Acho importante destacar que as crianças se chamam de irmãs não necessariamente por uma relação de consanguinidade, mas por uma relação de afeto e vivência compartilhada.

¹³ Este parquescola, o Ecoetrix, fica em São Tomé das Letras/MG, mas não está mais ativo. Este vídeo de 2015 mostra um pouco do projeto: <https://www.youtube.com/watch?v=RIPyrAdvJMg>

aqui em Maquiné. Nestas não acompanhei tanto as crianças, mas foi uma oportunidade de aprendizado para mim. Sempre é, em todas as demais comunidades foi assim. Mas com os guaranis isso foi aprender sobre a água como medicina, sobre o silêncio, o mate (caá), o pássaro, a cobra, o toré, o cipó, a batata doce, o petynguá. Subir em árvore, tomar banho de rio, comer fruta do pé e fazer fogueira mudaram minha referência de pedagogia.

E hoje aqui, em Maquiné, tomando um mate com erva de carijo (preparação tradicional guarani da erva mate), aqui, em meio à mata atlântica e toda sua biodiversidade, onde faço roça, agrofloresta, e cuido de uma horta, onde pesquiso sobre PANCS (Plantas Alimentícias Não Convencionais) e pratico alimentação viva, onde manejo colméias de abelhas nativas sem ferrão (meliponas, como diria um amigo, um ótimo nome para uma banda de rock sapatão), é aqui que penso sobre educação. Uma educação onde tudo isso possa fazer parte.

5 Pedagogias cartografáveis: um método

Pedagogias cartografáveis, desde as microscópicas até as espetaculares. Fragmentos pedagógicos como conchas, pedrinhas, pequenos objetos descartados por alguém, coletados ao longo dos anos, não intencionais em sua maioria, parto para uma investigação autorreferente daquilo que me afeta e com o qual aprendo, também como devir-docente, arte educadora, numa relação de ensino-aprendizagem que muitas vezes não é nem sequer permeado por outrx humanx, mas que acontece pela e na vida, e assume as formas mais variadas. Cartografo o que para mim foi pedagógico dentro e fora da escola/academia, sempre visando a criação de mundos no campo da docência.

Cartografar para mim é viajar. Viajar como um deslocamento no espaço – Belém do Pará, sul de Minas, Alto Paraíso e Índia - mas, mais importante, é sempre uma viagem de intensidade a compor este mapa de pedagogias que é “desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente [...], pode ser rasgado, revertido”, construído como “ação política ou meditação” (DELEUZE, GUATTARI, 2000, p. 21). O único critério utilizado enquanto cartógrafa destas pedagogias foi “o grau de abertura para a vida”. (ROLNIK, 2011, p. 68). O método cartográfico não pode ser definido no sentido de um referencial teórico, nem de procedimento técnico mas, apenas, por sua sensibilidade (ROLNIK, 2011). Assim, a sensibilidade foi a condutora do trabalho.

Sobre os procedimentos: “[o cartógrafo] sabe que deve ‘inventá-los’ em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Por isso ele não segue nenhuma espécie de *protocolo normalizado*.” (ROLNIK, 2011, p. 66). Sobre os objetos desta investigação “o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência, não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo” (ROLNIK, 2011 p. 65).

6 Reforma e colonização da educação

Parece que Krishnamurti sabia da realidade educacional brasileira, e das reformas que vem acontecendo no sentido de uma educação tecnicista e voltada para a lógica de mercado: “É evidentemente necessário saber ler e escrever, [...] Mas (somente) o cultivo de uma técnica habilita-nos a compreender a nós mesmos?” (KRISHNAMURTI, 1980, p. 16). A Medida Provisória 746/16 que trata da polêmica “reforma do ensino médio”, é um exemplo crasso da tentativa de manutenção do modelo de ensino baseado no “treinamento”, que não é educação (INGOLD, 2020). As propostas estabelecem a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio, e de uma língua estrangeira, o Inglês, e a subdivisão em cinco itinerários formativos com as demais disciplinas escolares e a formação técnica e profissional, dos quais o estudante faz apenas um. Prevê também a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, Sociologia, todas as linguagens das Artes e a Educação Física. A oferta do itinerário de formação técnica e profissional pode ser por meio da Educação à Distância (EaD) e oferecida pelo setor privado, com financiamento público (SILVA, 2018). O setor privado passa então a compor “a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares” (SILVA, 2018, p. 5) dentro de uma “perspectiva economicista do discurso reformador” (SILVA e SCHEIBE, 2017 apud SILVA, 2018, p. 3). Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”. (SILVA, 2018, p. 2). **Não seria isso uma monocultura?**

De acordo com Krenak (2020, p.113), essa formação é voltada para as necessidades de mercado, e baseada no trabalho como a razão da existência. Para Silva (2015, p. 375 apud SILVA, 2018, p. 6) “a padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola”. Este é o “sistema de educação

bancária” do qual Paulo Freire tanto fala, onde “os alunos são encarados como meros consumidores passivos.” (HOOKS, 2013, p. 58), numa educação pretensamente neutra. É a lógica da educação como produto. Onde no final do processo espera-se umx médicx, umx engenheirx, ou uma empregada doméstica, um pedreiro, um operador de máquinas agrícolas, por exemplo, no caso de uma escola pública no interior (optei por deixar esta parte no feminino/masculino, pois algumas ocupações têm gênero bem definido). Produtos da monocultura mental, vai nos desviando o olhar da janela. A arte nesta educação não tem valor, equivale à beldroega na horta da minha amiga.

A educação escolarizada convencional, colonizada e colonizadora, se baseia na padronização e homogeneização dos alunos, e quando a diferença aparece, tende a ser nestes moldes:

A ‘educação inclusiva’, conforme o que se acostumou a ouvir nos últimos tempos, carrega em si a demagogia, em sua apologia falsa à alteridade, etnocêntrica, já que tenta tanto converter o ‘outro’ por uma postura exorcista quanto objetiva aparar suas arestas indesejáveis, “exóticas”. (ROSA, 2019, p. 96).

Esta provocação de Rosa (2019) evoca para mim bell hooks, que ministrou cursos para professores universitários, em sua massiva maioria, brancos. Estes se sentiram perturbados por ela discutir temas políticos abertamente:

Tivemos que lembrar a todos, várias vezes, que nenhuma educação é politicamente neutra. Mostrando que o professor branco do departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por “grandes homens brancos” está tomando uma decisão política, tivemos que enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. que determina o que ensinamos e como ensinamos. (HOOKS, 2013, p. 53).

bell hooks fala das suas professoras, mulheres negras que “[...] embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos” (HOOKS, 2013, p. 10) praticavam uma pedagogia profundamente anticolonial. E o contraste quando da transição para as escolas brancas, onde o preconceito racial era onipresente, o que ensinou a bell a diferença entre “educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para

reforçar a dominação.” (HOOKS, 2013, p. 12) Na universidade, a sala de aula começou “a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não uma promessa e possibilidade” (HOOKS, 2013, p. 13). Fala dos professores que usavam “a sala de aula como lugar de execução de rituais de controle” (HOOKS, 2013, p. 13) e que esta acabou se tornando um objeto de ódio e de tédio. “Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora eu não queria ser” (HOOKS, 2013, p. 14).

Quantas vezes não me senti em aula exatamente como descreve bell hooks? Desde de a pré-escola até a universidade, quantas horas, quantos anos investidos numa educação que muitas vezes mais se assemelhava a um treinamento (INGOLD, 2020), adestramento e adormecimento dos sentidos, das sensibilidades do corpo, em que a curiosidade sobre o mundo era soterrada por obrigações e conteúdos sem sentido. Aprendi muito sobre o tipo de professora que não queria ser. E não é à toa que a arquitetura dos hospícios, das prisões e das escolas seja muito semelhante, como nos mostra Foucault (1987).

A educação convencional e a agricultura convencional têm mesmo muito em comum. Ambas justificam suas práticas num propósito aparentemente neutro, de desenvolvimento e progresso. Mas que progresso é esse? Não há nada de neutro nesta agricultura, nesta educação. Formar profissionais para o mercado de trabalho, produzir mais para gerar mais lucro, é isso o que dizem. Mecanizar os campos, mecanizar os corpos, produzir variedades geneticamente modificadas, adoecimento psíquico de professorxs e alunxs, pulverizar tudo com agrotóxicos, expulsar, excluir, e matar, des-matar, limitar o recreio, o intervalo a 15 minutos, adestrar pessoas a ficarem por horas numa mesma posição, o formato das mesas, das cadeiras, das salas, a paisagem da monocultura, a arquitetura da escola, o sistema de avaliação, de desempenho, tudo está justificado no progresso. É tudo parte do mesmo projeto colonizatório. *Me pergunto, mesmo com tudo isso, o que me faz querer voltar a este tipo de ambiente, agora como docente?*

A agrofloresta vem como possibilidade de regeneração, restauro, como diria Jorge Menna Barreto (2016), de áreas extremamente degradadas, de solo ácido, seco, compactado, pobre em nutrientes, em microorganismos; em processo de desertificação. Faz algum tempo, li num material sobre agroflorestas que às vezes precisamos trazer espécies do cerrado para onde antes existia floresta amazônica, por exemplo, quando aquele bioma está muito degradado, num processo entrópico, de perda de diversidade. Espécies amazônicas não vingariam mais naquele contexto, mas as espécies do cerrado, mais resistentes à seca e a solos mais pobres e compactados, podem se desenvolver ali. Nada está perdido. A regeneração é um processo lento, mas penso que é possível plantar uma agrofloresta na

escola, sabendo escolher as espécies adequadas para esse contexto, sabendo criar parcerias e associações, integrando cultivos diversos onde poderia haver separação, aprendendo a trabalhar com o microclima, com a flora e com a fauna da escola. Existem muitas PANCS por entre as frestas dos pátios concretados, assim como existe gente disposta a pensar, agir diferente, respeitando-se o tempo de florescimento de cada um.

Em seus ensaios, hooks contrapõe-se à desvalorização da atividade do professor, mas trata da “urgente necessidade de mudar as práticas de ensino.” (HOOKS, 2013, p. 20-21) e propõe questionar as parcialidades na educação que reforçam os sistemas de dominação; propõe uma pedagogia engajada em que cada sala de aula é diferente e “que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (HOOKS, 2013, p. 21).

E que, para o futuro, que começa no próximo respiro, pode oferecer alternativas em prol de uma educação mais aberta, arejada pela brisa das culturas de expressão popular e pela riqueza de cada pessoa; uma educação que não simplesmente force os estudantes a uma adaptação ao que é “correto” e “oficial”, mas que se apresente como um céu possível para o caminho de cada estrela. Uma educação humana em suas profundas propriedades corporais, psíquicas e espirituais. (ROSA, 2019, p. 100).

7 Por uma educação não-utilitária

Kerexu, nome guarani de Eunice Antunes (2015) em seu trabalho de conclusão de curso de licenciatura aborda a luta para conseguir uma educação escolar que seja de fato guarani. Sobre as dificuldades: “[...] as propostas diferenciadas eram resumidas à frase: ‘o sistema (Sistema Nacional de Educação) não aceita’” (ANTUNES, 2015, p.11). Na direção do que também apontam Krenak (2020) e Silva (2018), ela afirma:

[...] tive a plena convicção de que o modelo escolar que está sendo imposto pelos estados e municípios nas aldeias **não serve para a educação escolar indígena**. A escola regular tem como objetivo criar máquinas humanas para o trabalho, os indígenas formam humanos para viver bem. (ANTUNES, 2015, p.11-12).

Krenak (2020, p. 110) nos diz que “nós estamos aqui para fruir a vida, e quanto mais consciência despertamos sobre a existência, mais intensamente a experimentamos.” Só que nos dizem o contrário: “nós somos o tempo inteiro cobrados a fazer coisas úteis.” (KRENAK, 2020, p. 109). Ele sugere que a vida não tem utilidade nenhuma: “a vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade para ela” (2020, p. 108). Precisamos ter “a coragem de ser radicalmente vivos e não negociar sobrevivência” (2020, p. 109). A educação deveria ser um reflexo da fruição que é estarmos vivos, mas se tornou extremamente utilitária. Escapar dessa captura, experimentar uma existência que não se rendeu ao sentido utilitário da vida, “cria um lugar de silêncio interior” (KRENAK, 2020, p. 112).

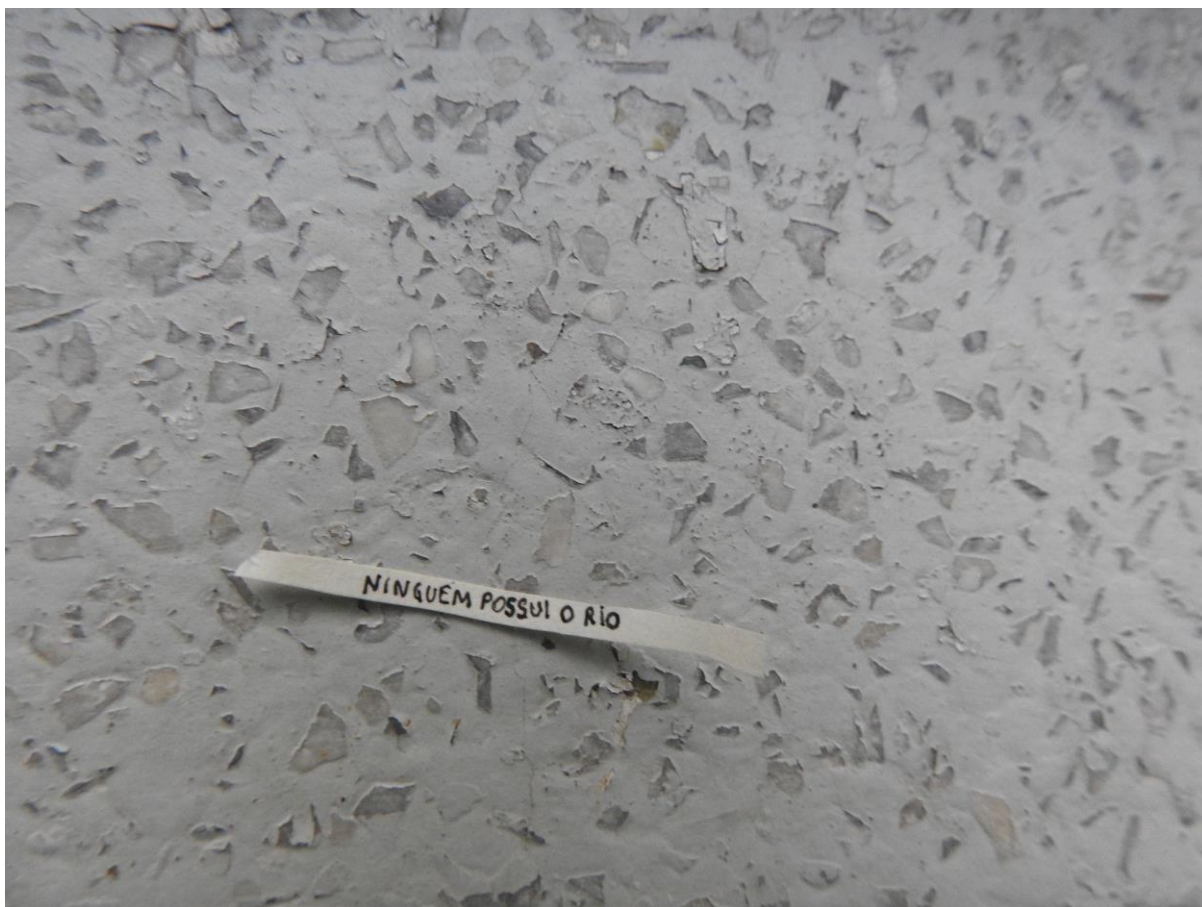
Para Krishnamurti (1980) a educação de fato é uma educação para o autoconhecimento e aqui o autor não se refere à compreensão de si como um ser atomizado em um corpo, e afirma que “enquanto a educação não abranger o sentido integral da vida, bem pouco significará.” (KRISHNAMURTI, 1980, p. 9). Ele nos diz que dentro de cada um de nós se concentra a totalidade da existência, e conhecer a si, para além do que é individual, é conhecer essa totalidade, e que isso é educação no seu sentido mais genuíno. Algo que me lembra o trecho 13 do Tao Te Ching:

Veja o mundo como o seu eu.

*Ame o mundo como o seu eu;*¹⁴

¹⁴ O Tao Te Ching foi escrito entre 350 e 250 a.C. e é de autoria atribuída a Lao Tzi (literalmente, "Velho Mestre"). Numa comunidade em Maquiné, alguém achou um polígrafo umedecido e já um pouco comido pelas traças de uma tradução para o português do texto de Tao Te Ching. Sentávamos à beira do fogo de chão, onde geralmente tinha uma chaleira ou um panelão de ferro cozinhando algo, e ficávamos lendo

Figura 7



“ninguém possui o rio”, 2017

fotografia, 16 x 22 cm

“ninguém possui o rio” remete a uma conversa em que me disseram que o rio é um domínio público e não pode ser apropriado por ninguém, toda a superfície do planeta se tornou propriedade de alguém, que seja do Estado, mas os rios, assim como os oceanos, escaparam. A escola às vezes quer o rio para ela, mas a educação sempre escapa.

coletivamente este texto, leitura permeada por muitos silêncios contemplativos. Como as folhas já estavam se desfazendo, fiquei a noite em claro, transcrevendo o texto no computador, e enquanto transcrevia, ficava impregnada dele. Sigo lendo-o com frequência.

8 Corpo, paixões, entusiasmo e eros

“Para aqueles que defendem que a educação acontece nas escolas, a escola é considerada um espaço isolado no qual o conhecimento é transmitido antes de sua aplicação quando os alunos o levam para o mundo extraescolar” (INGOLD, 2020, p. 16). Para o autor, o ponto de partida para pensar a educação não é a escola. “Onde e quando a vida estiver acontecendo, assim também está a educação” (p. 18)

a escola, longe de realizar o imperativo educacional em sua forma mais pura, é apenas um dentre vários meios de assegurar a continuidade social, e de forma relativamente superficial, propensa à distorção que advém do isolamento entre o conteúdo informacional e o conhecimento da experiência de vida através da qual, e somente através dela, pode-se ter qualquer tipo de sentido. Na verdade, a educação no sentido que Dewey pretendia é mais provável de acontecer além da escola do que dentro de suas paredes. (INGOLD, 2020, p. 18).

Isto vai de encontro à fala de um dos professores do Projeto Âncora, em São Paulo: “além de dar conta do cognitivo, da aprendizagem de conteúdo, o que a escola (Projeto Âncora) faz ou tenta fazer é não ficar na escola, é sair, ir para o bairro, ir para a comunidade, trabalhar fora dela, envolver outras pessoas dentro da escola e se envolver fora da escola. Eu vejo que o objetivo é que a escola seja só uma referência, mas que não é necessário estar na escola para estudar, não é necessário estar na escola para aprender, ou para se relacionar. A gente está num momento em que isso ainda é necessário, a gente faz isso aqui dentro, mas o objetivo é isso cada vez mais se diluir, **e que a comunidade vire uma grande escola**”¹⁵

Larrosa (2017) faz uma certa crítica à dissolução da escola, mas gosto de pensar nessa dissolução como um movimento desejável e necessário:

Atualmente, estamos assistindo a certa dissolução da forma tradicional da escola. A escola, diz-se, já não é o único lugar da educação, e talvez não seja o mais adequado. A escola, diz-se, se transformou em um lugar anacrônico, obsoleto, desagradável e ineficaz. A aprendizagem, diz-se, ultrapassa as fronteiras da escola e se dá em todos os lugares e a qualquer momento. A crítica da escola se tornou um lugar comum, e a educação, diz-se, se deslocou, ficou sem um lugar próprio. [...] a educação se confunde com a vida e, portanto, nada pode resistir à pedagogização geral da existência. A escola, diz-se, se confunde com o mundo, com a

¹⁵

Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y>

cidade, ou com a rede, e portanto já não há escola, ou a escola se torna prescindível. (LARROSA, 2017, p. 249).

Kerexu, Antunes (2015) conta do encontro com Seu Artur, cacique da aldeia, no processo de pensar uma educação escolar guarani. Seu Artur foi na escola contar histórias para as crianças, a convite de Kerexu, mas não gostou. A escola era muito fria. Perguntou se poderia contar histórias no mato, e assim foram com as crianças. Quando chegaram no local com alguns alimentos, seu Artur já estava lá, mas ao invés de contar histórias numa roda, pediu que as crianças achassem lenha, fizessem fogo, preparassem a comida. E quando estavam todos comendo, Seu Artur falou que tudo aquilo era o modo de ensinar no tempo antigo e disse: “as crianças nunca mais vão esquecer do que aprenderam aqui hoje”, e nada de contar histórias. O cacique pediu às crianças que descessem com lenha e deixassem ao lado da Casa de Reza, e disse: “Venham todos quando o sol estiver se pondo para a Casa de Reza, que hoje eu vou contar histórias para vocês.” Kerexu narra essa experiência: "Ele pediu para nós sentarmos e disse *peja pyxaká* (se concentrem). Foi feito todo o ritual de reza e eu me emocionei quando eu vi meus pequenos alunos fazendo o maior esforço para dançar, cantar e rezar, todos estavam com um brilho nos olhos." E então Seu Artur finalmente contou histórias.

Saímos todos dali sem palavras. Foi ali naquele dia que eu me transformei no maior paradoxo contra o ensino do sistema de educação nas escolas indígenas. No dia seguinte, cheguei na escola, fui chamada pela coordenação onde comecei a minha luta contra o modo de ensino. Fui perseguida, fui mandada embora do meu emprego, mas com muito orgulho do que havia aprendido e sentido com as aulas do professor Artur. (ANTUNES, 2015, p. 16-17)

Ao invés dos guaranis terem que se adaptar à educação escolar jurua (branca), seria importante fazer uma inversão e a educação escolar convencional também se deixar afetar e ser atravessada pela educação guarani, e de fato, uma das professoras guarani comenta: “[...] parece que os jurua começaram a ver que o negócio tem que mudar (risos), então eles também pensam que tem ser diferente... então imagine eles pensarem como nós pensamos... é tudo diferente (risos).” (ANTUNES, 2015, p. 22). Talvez seja essa uma escola possível, desejável, a se desenhar.

No documentário *Criando Corpo em Kumarumã*, filmado na aldeia Kumarumã, Oiapoque (AP), com o povo Galibi-Marworno a educação começa antes de nascer e tem a

ver com esse criar corpo, que acontece andando de canoa com as outras crianças, pescando, indo para a roça, ajudando a plantar, andando na mata, jogando bola (cena muito linda de várias crianças jogando bola peladas), usando um facão (outra cena em que uma criança pequena descasca mandioca, e depois uma menina mais velha seca a farinha no fogo), “tem de saber fazer a farinha, pegar numa enxada, cortar a maniva para plantar”, diz o entrevistado, um senhor que talvez seja uma das lideranças na comunidade. **A divisão entre brincar, aprender e trabalhar desaparece, some.** As crianças desde pequenas sabem “fazer um fogo”, sabem “se virar para comer”. “Os não-indígenas vem para cá e ficam muito abismados de ver uma criança no chão, descalça, brincando com a terra, manuseando um facão, brincando com faca [...] 'a criança vai se cortar, a criança vai cair, não deixa fazer isso, pode acontecer um acidente' (dizem os não indígenas). [...] O indígena deixa”.¹⁶

MANIFESTO DOS DIREITOS NATURAIS DAS CRIANÇAS

1 - O DIREITO AO ÓCIO

a viver momentos não programados pelos adultos.

2 - O DIREITO A SE SUJAR

a brincar com areia, terra, grama, folhas, água, pedras, e galhos.

3 - O DIREITO AOS ODORES

a sentir o gosto dos aromas, reconhecer os perfumes oferecidos pela natureza.

4 - O DIREITO AO DIÁLOGO

a ouvir e poder tomar a palavra, conversar e dialogar.

5 - O DIREITO AO USO DAS MÃOS

a bater pregos, serrar e raspar madeira, lixar, colar, modelar o barro, amarrar cordas, acender o fogo.

6 - O DIREITO A UM BOM INÍCIO

a comer comidas saudáveis desde o nascimento, beber água limpa e respirar ar puro.

7 - O DIREITO À RUA

a brincar em praças livremente, a caminhar pelas ruas.

8 - O DIREITO AO SELVAGEM

a construir um refúgio de brincadeiras na mata, a ter bosques para se esconder, árvores para subir.

9 - O DIREITO AO SILÊNCIO

a ouvir o soprar do vento, o canto dos passarinhos, o borbulhar da água.

10 - O DIREITO ÀS NUANCES

a ver a alvorada e o pôr-do-sol, a admirar, à noite, a lua e as estrelas.

(ZAVALLONI, 2020, p. 165)

¹⁶

Documentário disponível em: <https://vimeo.com/70519902>

hooks chama a atenção para o corpo: “O que fazer com o corpo na sala de aula?” Na educação escolarizada, os professores frequentemente ensinam “como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo.” (HOOKS, 2013, p. 253). Ela fala da importância de “[...] reconhecer a legitimidade de uma pedagogia que ousa subverter a cisão entre mente e corpo e nos permite estar presentes por inteiro – e, conseqüentemente, com todo o coração – na sala de aula.” (HOOKS, 2013, p. 257)”. Junto com o corpo, vem as paixões, o entusiasmo, e eros, que não precisa ser negado para que o aprendizado aconteça, pelo contrário:

Quando limitamos a palavra “erótico a seu sentido sexual, revelamos o quanto estamos separados do resto da natureza. Confessamos que não somos motivados de modo algum pela força misteriosa que leva os pássaros a migrar ou o dente-de-leão a soltar suas sementes. (KEEN, 1992 apud HOOKS, 2013, p. 257-258)

bell hooks (2013), baseando-se em Paulo Freire, propõe a sala como um espaço comunitário, o que aumenta a possibilidade da criação de uma comunidade aberta de aprendizado, onde a capacidade de gerar entusiasmo é coletiva e não depende exclusivamente do professor. “Modelos produtivistas que atomizam o indivíduo frequentemente esquecem o 'ser-junto-com', o comunitário.” (ROSA, 2019, p. 90)

ROSA (2019) fala das propostas desumanizadoras e hegemônicas das instituições educacionais. “Lugares que, se estão mofados em suas arquiteturas mentais, ao mesmo tempo parecem poder ainda abrir morada ao potencial de uma educação que não despreza a função intelectual, o pensamento crítico, mas que abrange o encanto e a mítica das sensibilidades do corpo” (ROSA, 2019, p. 94)

A Pedagogia de Allan da Rosa é praticada através de cursos, percursos, como descreve, nas quebradas, nas periferias de São Paulo, com professorxs, mestrxs de várias áreas do conhecimento (com gente da geografia, artes visuais, música, arqueologia, sociologia...) em várias configurações espaciais, sempre fora dos espaços escolares, com um público variado em idade (desde adolescentes até idosos) e profissão, atividade. Quando fala de pedagogia, se refere a “uma prática educativa que não abandone o experimental, o pessoal, o dialógico e a narrativa imaginativa em prol de um desencantamento do mundo e do ser” (SANTOS, 2004 apud ROSA, 2019, p. 91), fala de uma **pedagogia sinestésica** “em profundas educações de sensibilidades.” (ROSA, 2019, p. 94).

A educação aqui é compreendida então **não como um instrumento utilitário**, mas como um beiral vivo e como uma praia larga para admiração, equilíbrio e mergulho em si mesmo por qualquer pessoa, como fertilidade em presença na comunidade em que se insere, que em última (ou primeira) instância é a comunidade-múndi, terráquea. [...] Educação para florescimento, luta, viagem. (ROSA, 2019, p. 138).

Figura 8



peles, 2015

fotografia, 16 x 19 cm

A minha pele se confunde com as peles do mundo - flor - nessa pedagogia sinestésica, educação para o florescimento, de encanto e mítica das sensibilidades do corpo.

9 Foi pedagógico...

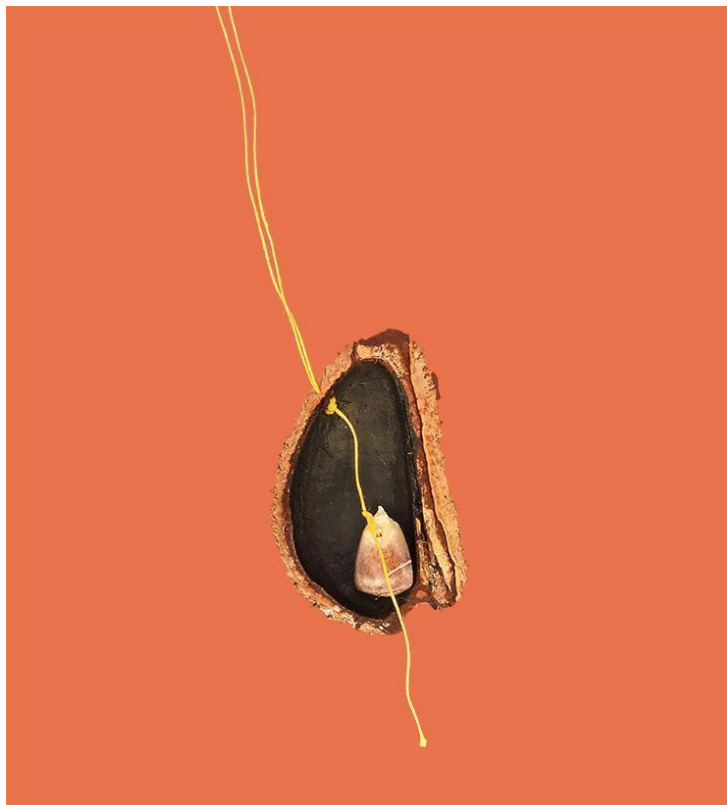
Esgotada da instituição escolar de um modo geral, da formação em Psicologia, busquei no curso de Artes Visuais um respiro, mas no primeiro ano de graduação me deparei com mais do mesmo. Por vezes operava uma anti-pedagogia, ou uma pedagogia da indiferença, da homogeneização, do autoritarismo. Lembro de uma cena "cômico-trágica", símbolo da distância entre a minha expectativa e a minha experiência como aluna. Estavam eu e uma amiga em aula; saímos para uma área externa do prédio, num dos últimos andares. Havia uma parede com vários desenhos, textos, inscrições feitas pelxs estudantes, estávamos com algum material de pintura ali, então fomos deixar algo nosso também. Um homem num prédio do outro lado da rua começou a gritar nos chamando de vândalas, e que aquilo era propriedade pública, e não podíamos fazer aquilo. Nisto, a professora veio para ver o que estava acontecendo e ao nos flagrar com os pincéis na mão e um começo de pintura na parede, para minha surpresa também nos repreendeu, gritando com raiva (assim como o homem do outro lado da rua). Logo depois, tranquei os dois cursos (ainda estava concluindo a Psicologia) e fui para Belém do Pará. E depois para o sul de Minas Gerais.

Pedagógico foi sentir piriri na chegada em Belém e uns dias depois ir de barco até uma comunidade ribeirinha no meio da Floresta Amazônica, na Ilha do Combu e, ao chegar, tomar banho de rio lá. Saber que as piranhas só mordem quando se tem algum machucado, e tomar coragem para pular no rio, vendo as crianças, alheias a qualquer perigo, brincando e rindo dentro d'água.

Pedagógico foi ficar uns dias na casa da dona Nena e aprender a descascar cacau, sempre na beira do rio (matando carapanãs - mosquitos). O cacau depois de levemente torrado era moído e saía como uma pasta marrom deliciosa, que depois de um tempo endurecia e era embalada numa folha que parecia de bananeira, mas não era, para ser comercializado na feira orgânica de Belém. A dona Nena fez peixe gó com açaí para nós (não esse açaí líquido e adoçado que se come

com banana, mas um açaí espesso e nada doce que combina muito bem com peixe).

Figura 9



Colar feito de casca de castanha do pará e milho crioulo, para levar o rio, a mata, o açaí, a feira orgânica e a roça agroecológica dentro, junto comigo.

Na Serra da Mantiqueira, no sul de Minas Gerais, foi pedagógico olhar um morro no longe, e perguntar para uma amiga moradora "o que tem lá?", "Pico do Papagaio", diz ela. "Eu vou lá". E ir pedindo carona, caminhando com a mochila nas costas, com uma caneca, e cheia de alimentos. Chegar lá e perceber que não queria mais estar sozinha.

Fui também para Alto Paraíso de Goiás. Uma das memórias mais vivas de lá era de um buraco de lama. Era o lugar de onde o barro para a construção da cozinha coletiva tinha sido tirado. E tinha ficado esse

buraco, não muito fundo, não muito extenso, mas onde todos iam tomar banho de lama. Cabia todo mundo. Era uma delícia. Foi pedagógico tomar banho de lama lá. Me leva a uma memória de infância, de junto com a escola ir a um sítio que também tinha um lugar assim, ainda maior (ou talvez maior por que nas memórias de infância, tudo parece maior...).

Depois destas viagens, acabei voltando para concluir a graduação em Psicologia e Artes Visuais. E fui encontrando muitas disciplinas que me fizeram ficar. Muitas vezes me senti como nas aulas de artes da escola, fazendo "trabalhinhos", ou apenas ali para responder à chamada. Olho agora para o meu histórico acadêmico das Artes Visuais e a maioria das disciplinas não lembro nem pelo nome. Tive disciplinas, especialmente uma da história da arte, que reproduzia uma arte branca, masculina, heteronormativa, onde inclusive os críticos de arte apresentados eram todos homens brancos em sua maioria europeus.

O que de fato me fez permanecer quando voltei ao Instituto de Artes foram as aulas de uma disciplina que não lembro bem o nome, mas se voltava ao ensino de artes para a infância. É como se estivesse na Sapato Florido, nestas aulas. A professora expôs numa mesa grande muitos livros ilustrados (obras de arte) para apreciarmos e escolhermos um para análise.

Foi pedagógico estar em aula e sentir que não estava, ter como professora alguém que fala da parede onde sua filha pôde desenhar quando era criança (assim como eu também pude), que trouxe youtubers como referências de artistas, que fala sobre arte para as crianças (a altura das obras em quase todas as exposições são para um observador adulto), e sobre arte pelas crianças, sobre a autoria das obras infantis. Nos propôs, para pensar a docência em artes, a criação de avatares, nos apresentou uma arte que não é institucionalizada, mas que está por aí, nos livros ilustrados, nos desenhos animados, nos quadrinhos, no design de um papel de bala, de um copo, do que for,

que tudo pode ser suporte para criar (e uma criação crítica), e que a arte pode ser utilitária sim.

As aulas de produção editorial em artes e de seminário de arte contemporânea traziam referências de artistas contemporâneos da América Latina, artistas mulheres, negras, asiaticxs. Trazia sim os circuitos de arte europeus, e os principais eventos de artes no mundo, mas também fazíamos uma crítica em relação a eles. A metodologia também era muito interessante. No Seminário, por exemplo, trazíamos duas/dois artistas que pesquisávamos mais a fundo, de uma lista extensa, para apresentar para a turma nas últimas aulas. Escolhi Paulo Nazareth e Jenny Holzer desta lista. Uma das obras pesquisadas foi o trabalho abaixo, *Produtos do Genocídio*, em que Paulo Nazareth expõe mercadorias (em acrílico) comercializadas em países da América do Sul, Europa e África com nomes de origem africana e indígenas, em idiomas de povos que não existem mais.

Figura 10



Paulo Nazareth

Produtos do Genocídio, 2011

instalação

É pedagógico sair do referencial etnocentrado e conhecer artistas como Rosana Paulino, Musa Michelle Mattiuzzi, Renata Felinto, Denilson Baniwa e a Reantropofagia, Priscila Rezende, Charlene Bicalho, Emerson Uýra, Daiara Tukano, Dayana Tropicacos,

*Duhigó Tukano, Biarritz, Moara Tupinambá, Emanuel Monteiro, Jaider Esbell, Marta Supernova, Janaína Barros, Lidia Lisboa, Auá Mendes, Wangechi Mutu, Sonia Gomes, Arthur Bispo do Rosário, Linn da Quebrada, Susana Pilar, Coco Fusco, Renata Sampaio, Romuald Hazoumé, Ghada Amer, Ato Malinda, Joiri Minaya, Novíssimo Edgar, Antonio Obá, Aïda Muluneh, Aline Motta, Mariana de Matos (Maré), Ana Lira, Kika Carvalho, David Hammons, Frédéric Bruly Bouabré, Gê Viana, Alma Negrot, Rafael Bqueer, Lyz Parayzo, Julie Mehretu, Kara Walker, Rirkrit Tiravanija, Andres Serrano, **Juliana dos Santos**, Bastardo, Kubra Khademi, Toshiko Horiuchi, Shirin Neshat... e levar isso para a docência em artes.*

No texto do coletivo Ayllu¹⁷, "A Fantasia de Assaltar o Museu", iki yos piña narváez fala sobre a "amnésia branca que esconde sua responsabilidade histórica" e dessa idéia equivocada de "arte universal". Quando fala da fantasia de assaltar o museu, fala de todos os artefatos roubados pelo colonialismo europeu e dessa narrativa da arte que reproduz a estética da supremacia branca. traz a cena do primeiro episódio do seriado "Pose" em que esse grupo de pessoas negras trans e outrxs dissidentes sexuais roubam trajes reais de um museu para usar em um desfile; e o famoso clipe da Beyoncé no Louvre. Tanto as integrantes do seriado Pose, quando Beyoncé "assaltam" o museu. "Desde Ayllu armamos um *modus operandi* para realizar uma rota poética de assaltos imaginários às instituições coloniais".

Nas aulas de cerâmica, estudamos técnicas de queima em lata, e quase usamos o forno de barro construído com xs estudantes, mas estava precisando de reparos, então a turma ajudou a restaurá-lo. A professora trouxe vídeos com uma mestra ceramista guarani, a Antonia¹⁸, mostrando todo o processo desde a coleta de argila na beira do rio até a preparação e queima das peças na fogueira ou no forno de barro. Para esta disciplina quis montar várias mula-mancas (brinquedo tradicional de madeira) em cerâmica, criar peças

¹⁷ Disponível em: <http://revistadr.com.br/posts/a-fantasia-de-assaltar-o-museu/>
¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=9fENAJUCmAU>

para compor pequenos seres articuláveis, e a professora deu a ideia de fazer também uma mula-manca grande.

Para fazer a mula grande, precisei garimpar molas de sofá e outros objetos na rua Voluntários. Fui de bicicleta, passando em lojas de conserto de automóveis, centros de reciclagem, e cheguei a entrar num container de lixo atrás desses materiais. Tudo isso foi pedagógico.

Figura 11



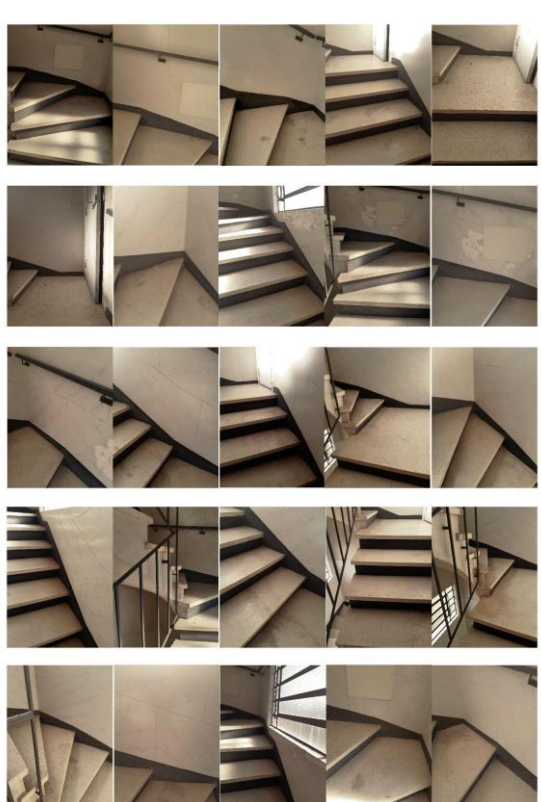
Um das mulas-mancas pequenas produzidas em cerâmica.

É pedagógico brincar com esse brinquedo, comum a muitas infâncias, que abre mão de toda a seriedade, e se joga, e se deixa brincar; contrário a uma adulez que não brinca, ele convida o mais sério dos humanos a apertá-lo para em seguida acompanhar a sua queda, quer seja por entrega, desmaio, dengo, tropeço, sonolência, desequilíbrio, relaxamento, ou charme.

Quando ainda morava em Porto Alegre, minha vizinha do apartamento 903, bem ao lado do meu, ficou presa no elevador e nunca mais entrou em um. Quis me desafiar a não

andar mais de elevador, e subir os nove lances de escada, mas desisti, até que fiquei presa no elevador do Instituto de Artes. Foram uns sete longos minutos. Desde este dia só ando de escada (a não ser quando carrego algo muito pesado). Para a disciplina de Fotografia, decidi registrar esse percurso diário no formato de um flipbook que chamei "Reverso" por que ele é frente e verso: posso subir ou descer a escada.

Figura 12



Fotografias da escada do prédio onde morava.

O Encontro de Saberes, disciplina eletiva oferecida para as todas as licenciaturas, é uma proposta de formação intercultural que traz as artes e saberes tradicionais para dentro da universidade, e promove também o movimento de saída da universidade dxs estudantes e professorxs, para os territórios onde estes saberes e suas/seus mestrxs estão localizados. Esta disciplina é um exemplo concreto de ensino descolonial e plural. Uma pequena, mas abundante, agrofloresta. O encontro com xs mestrxs, com a mestra Elaine Rodrigues Espíndola (MOCAMBO - Associação Comunitária Amigos e Moradores do Bairro Cidade Baixa e Arredores) e a oficina de percussão no kilombo do Areal foram pedagógicos. Apenas conhecer o kilombo do Areal e fazer o Percurso do Negro em Porto Alegre junto com a

mestra Elaine, ir até o Bará do Mercado com a turma e saber daquela história, escutá-la da boca da mestra já foi algo que produziu amoras, pitangas, ananás em mim. Ela fala: “Território de identidade negra é toda a Cidade Baixa.”

Com a Tia Nica (pescadora e presidente da associação de pescadores) fizemos uma visita à comunidade de pescadorxs do Belém Velho. E tinha uma casa-barco lá. Parece um barco, mas dentro é também uma casa. Entrando pela porta, geladeira, fogão, uma cozinha completa. Descendo as escadas, uma cama. Sandra Lopes da Silva, da Associação da Comunidade Quilombola Capororoca nos deu uma aula sobre Ensaio de Promessa de Quicumbi e no final falou do Feijão Sopinha: "bem pequeno, semelhante à ervilha, de que se faz a sopa com galinha e linguiça que alimenta o povo negro há gerações, e veio no cabelo das mulheres sequestradas de África".

As aulas de culturas ameríndias e afro-brasileiras no ensino da arte foram ministradas por uma professora branca que frequentemente reproduzia estereótipos em relação a estas matrizes culturais. Ainda assim, ela trouxe convidadxs interessantes, que mesmo sendo quase todxs brancxs, problematizavam este lugar. Um convidado, não lembro o nome, falou sobre a leitura de *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, como possibilidade de relativizar o seu próprio ponto de vista como homem branco.

Numa comunidade guarani e juruá em Maquiné era época da colheita de juçara e jerivá. Uma festa. Bocas e mãos roxas de juçara. Muitas crianças. Estava todo mundo reunido ao redor de um pé de jerivá enorme, carregado de frutos. Xs coletorxs mais experientes subiam no pé e tentavam alcançar o cacho. A cada tentativa caíam muitos frutos. Uma menina bem pequena guarani viu que eu era a única sem jerivás na mão, e veio até mim, compartilhando comigo os jerivás

que ela tinha na sua pequena mão. Aquele gesto foi profundamente pedagógico.

Numa disciplina de ensino de arte, a professora propôs que fizéssemos a leitura de um texto dentro de uma escola, só isso, escolher uma escola, ir até lá, abrir o papel e lê-lo. Cheguei na escola, a duas quadras da minha casa com uma carta de apresentação, fui até a diretoria perguntar se poderia ler um texto ali. O diretor e a vice-diretora me olharam com muita desconfiança: "mas sobre o que é este texto?", "Não sei, ainda não abri", respondi. Ficaram ainda mais desconfiados. Depois de uns 15 minutos nisso, me liberaram. Fui para o pátio da escola.

Foi pedagógico sentar naquele degrau, olhando um pátio vazio (as crianças estavam em aula), e ler aquele texto. Não tinha utilidade nenhuma, e o silêncio interior (KRENAK, 2020) estava lá. Deu para sentir a escola de um jeito completamente diferentemente de se eu fosse para fazer uma prática, um estágio, algo "útil". As palavras do texto ganharam vida: "O que parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor" e depois, "Caminhando para casa aquele dia, algo havia mudado, ela (eu) havia mudado."

Na disciplina de projetos de ensino fomos com a turma até uma escola de artes, a Lolla Ufus¹⁹. Voltei algumas vezes e conheci o Seu Renato, que trabalha lá com eletrônica, e faz as esculturas que as crianças criam se movimentarem.

É pedagógico estar na presença deste senhor. Ele me ensinou um pouco de eletrônica e me deu uns pedaços de fios, a base de um carrinho e um interruptor para seguir praticando. A arte e a docência precisam andar cada uma de um lado dele, aprendendo com ele. O cuidado e a paciência, a vontade de ensinar, o amor

¹⁹ A Lola Ufus é um espaço de educação artística para crianças. Segue um vídeo que mostra o fazer pão como fazer artístico: https://www.youtube.com/watch?v=faoym6kwU_E
Esta é a página do Facebook: <https://www.facebook.com/lolaufusarte/>

pelo que faz, por fazer os brinquedos (obras de arte) ganharem movimento, precisa estar na arte e na docência, como a arte e a docência estão nele.

Em todas estas disciplinas, e na vida, onde prazer e corpo estavam presentes, é como fala bell hooks: a “[...] a falsa dicotomia entre o mundo exterior e o mundo interior da academia desaparece.” (HOOKS, 2013, p. 259).

Índia, 2019. Menos influência colonial, mais silêncio em meio ao barulho intenso. Krishna, Ganesh, Shiva... nomes das pessoas, nomes de deuses, pessoas andando nas ruas com o japamala numa das mãos, mantras na boca. Em algumas regiões a noção de propriedade privada fica difusa, e as vacas andam livremente. 80% da população é vegetariana. Animais selvagens em cidades. Um macaco vinha toda a manhã abrir o lixo para dar uma olhada em frente à porta de onde estava.

Figura 13



Falando em macacos, o deus macaco chama-se Hanuman. A vaca também está associada a várias divindades. Tudo é sagrado, o rio Ganges é sagrado, e por isso que também não vi sacolas plásticas, e os objetos descartáveis também não são feitos de plástico, mas de materiais degradáveis. Acho que Krenak gostaria de saber disso; ele fala (KRENAK, 2020) que quando a gente dessacraliza o rio, a montanha, a gente se sente autorizado a explorá-los como um recurso, a deixar resíduos tóxicos no rio, a destruir a montanha...

Figura 14



Fonte: <https://www.theplaidzebra.com>

Uma amiga que conheci lá me contou da Gulabi Gang²⁰. Outra amiga me contou também que na Índia fica um dos maiores bancos de sementes do mundo, na universidade Nvdanya, de Vandana Shiva. Gandhi está nas notas e moedas das rúpias. Extremamente banal e extraordinário em toda a viagem foi a possibilidade de "evacuar" de cócoras, já que os banheiros são no chão.

²⁰ pelos casos de violência doméstica, estupros e toda forma de abusos, as mulheres, usando saris rosa-choque (o que dá o nome à gangue, “gulabi” significa rosa-choque), se uniram para enfrentar os homens das suas vilas. É um movimento nacional, de muitas mulheres. Elas treinam artes marciais e criaram formas de se sustentar, pois muitas delas ficam sem renda após deixar os maridos abusivos. Site: <https://gulabigang.in/>

Figura 15



Fonte: <https://www.indiamart.com>

Apresento esta experiência como pedagógica por que tem poucas coisas que nós ocidentais, tomamos como tão óbvias quanto o formato de privada "colonizado" e o fato de evacuarmos sentados. Não quero narrar uma "experiência exótica", porque esta viagem foi uma experiência íntima. Estou no norte da Índia, em Rishikesh, na base do Himalaia, perto da nascente do Ganges, e é pedagógico saber que o mais poderoso da experiência não cabe em palavras. É apenas silêncio.

Figura 16



Fotografia tirada em 2019 à beira do rio Ganges, em Rishikesh na Índia.

10 O estágio que deu errado

Vou até uma escola de Ensino Fundamental, bem pequena, azul turquesa. Estrada de chão, perto de um cemitério, e do rio. Quero estagiar ali. Converso com a professora de artes, a Z., e reparo no sotaque diferente, na pulseira indígena que ela tem no braço. Ela vem de bicicleta de muito longe da escola, *tudo isso para mim já é pedagógico*. Depois ela me conta que é do Tocantins, achei que era de Minas. Sinto que ela pratica uma pedagogia que me interessa.

Pela pandemia, uma parte dxs alunxs está em casa. Mas a escola está voltando às aulas presenciais. Tive um contratempo com a documentação do estágio. A UFRGS exigia que depois de aberto o processo, a professora fizesse o cadastro e assinasse em até 4 dias corridos. Na primeira tentativa, Z. preencheu o cadastro no último dia, e não deu tempo de assinar. O processo foi encerrado; na segunda tentativa, ela tinha sofrido um acidente e estava afastada, acessando pouco a internet. Ficou evidente a diferença entre o tempo da universidade, que é o mesmo tempo da cidade, e o tempo da professora, o tempo do interior (gosto dessa palavra), do andar de bicicleta para ir aos lugares, ao invés do carro.

A primeira aula que acompanhei foi remota. Apareceram três alunxs. Dentro dessa concepção do ensino da arte polivalente, Zoé sente-se na obrigação de abordar as quatro linguagens: artes visuais, teatro, dança e música. A aula de teatro começou com os bonecos mamulengos e sua tradição de preservar histórias, pelos povos escravizados que eram proibidos de serem alfabetizados na língua portuguesa e não tinham uma língua comum entre elxs. Ao invés da língua escrita, usavam os bonecos para contar e transmitir saberes. Ela contou sobre o mestre bonequeiro. E eu contei sobre o Tchelli, um mestre bonequeiro de Maquiné, meu vizinho. Uma vez eu vi ele animar um tijolo. Ele usa vários elementos além dos bonecos em cena, como pólvora, para os "efeitos especiais". Ele me contou sobre a lua em que entra na mata para coletar a madeira para confeccionar os bonecos; muitos deles inspirados em pessoas reais, moradoras de Maquiné, como nosso vizinho, seu João 500. Aqui também moram João Risada, João Guri e João Milionário. Como Z. está a poucos meses em Maquiné, não o conhecia. Ela então apresentou o Teatro do Oprimido às/aos alunxs. Pelo que entendi, ela mesma já atuou. Uma bonita interrupção: um aluno mostrando um filhote de cão perseguindo uma formiga. Nesta altura, só tinha ficado um aluno até o final. Então ele saiu, e estava só eu e ela. Ela contou que quando somos alunxs, tendemos a ocupar a posição de oprimidxs, e agora como professora, ela sente-se insistentemente convidada a assumir uma posição de opressora, por que a escola desde a sua origem tem

também este fim disciplinar. Ela disse ser atravessada por lembranças de opressão, de quando foi aluna, quando dá aula.

Um amigo, vizinho, vem me visitar e diz que vai ter um mutirão para construir as paredes da sua casa. Respondo que estou "cheia de coisa", mas que vou tentar ir no sábado ou no domingo, nem que seja só para conversar. Ele conta de duas amigas maravilhosas que vão estar lá, seriam só elas. Apareço no domingo, perto do meio dia, e todxs estavam na cozinha descansando. Conversamos sobre containers flutuantes, refrigerante "selvagem", que eu faço, sobre as pochetes que uma delas faz, e a costura, e o Espírito Santo, e a seca e a cura de doenças auto-imunes com a alimentação viva e eu falei que estava fazendo estágio em Maquiné. "Onde?". Na "Euclides da Cunha". "Não acredito! Sou professora de ciências lá". "Não acreditoo". "Que dia é o teu estágio?". "Sexta". "Eu também estou lá na sexta!". "Não acredito!".

Na aula seguinte vi que Z. estava ainda com uma munhequeira imobilizando a mão, e alguns pequenos ferimentos em processo de cicatrização no rosto, em decorrência do acidente de bicicleta que a deixou afastada das aulas por algumas semanas. Ela também tinha acabado de se mudar, estava sem luz até umas semanas atrás e ainda está sem internet. Comento isso porque considero que a vida fora da escola afeta profundamente a vida dentro da escola. Z. pede para fazermos um círculo com as classes e escreve com a mão esquerda (a mão lesionada é a direita) "Teatro do Oprimido Augusto Boal". Insinua que irá contar da sua relação com o Teatro do Oprimido, mas vai por outro caminho. Fomos para a rua, ficamos em círculo de novo e fazemos vários exercícios com o corpo, em duplas. Os exercícios eram sobre confiar.

Por estar perto do dia das crianças, aquele dia teve hambúrguer de lanche, e uma surpresa: veio um caminhão entregar potinhos de sorvete de açaí para todo mundo. Estava eu, Z. e L., a professora de ciências, numa mesa na rua, comendo sorvete de açaí. Fiquei lembrando do açaí da dona Nena, em Belém, daquela pasta roxa espessa, nada doce, do açaí "de verdade", saído direto da despoldadeira, bem diferente do sabor e da textura desse açaí que estava comendo, doce de doer os dentes. Talvez o que menos tenha ali seja o açaí, mas estava gostoso, muito pela nossa conversa de bocas, dentes, línguas, gengivas roxas e risadas. E todo aquele açúcar, numa associação muito questionável, me lembrava infância.

Descubro que Z. é formada em artes cênicas, e que não poderia continuar acompanhando as aulas. **Fiz estágio curricular no Colégio de Aplicação da UFRGS. Mas por que escolho contar do estágio que "deu errado"?** Acho que o estágio no CAP está sendo abundante em experiências pedagógicas, mas existe um processo de fermentação

dessas experiências, que é lento. Talvez daqui alguns meses, ou até anos, consiga falar delas. Mas aqui em Maquiné, as relações que se deram a partir do disparador "estágio", extrapolaram em muito a sala de aula, foram experiências pedagógicas não-intencionais. Me tornei amiga das duas professoras, em breve irei visitá-las, tomar um mate de carijo com elas (cada uma com a sua cuia).



11 As plantas enxergam pelo tato

Hoje tive uma brecha entre as atividades no computador, e fui fazer uma roça de clitoria. Na Índia tomei o chá de clitoria pela primeira vez, um chá de um azul muito vivo, parecido com a cor da escola em Maquiné, só que mais oceânico.

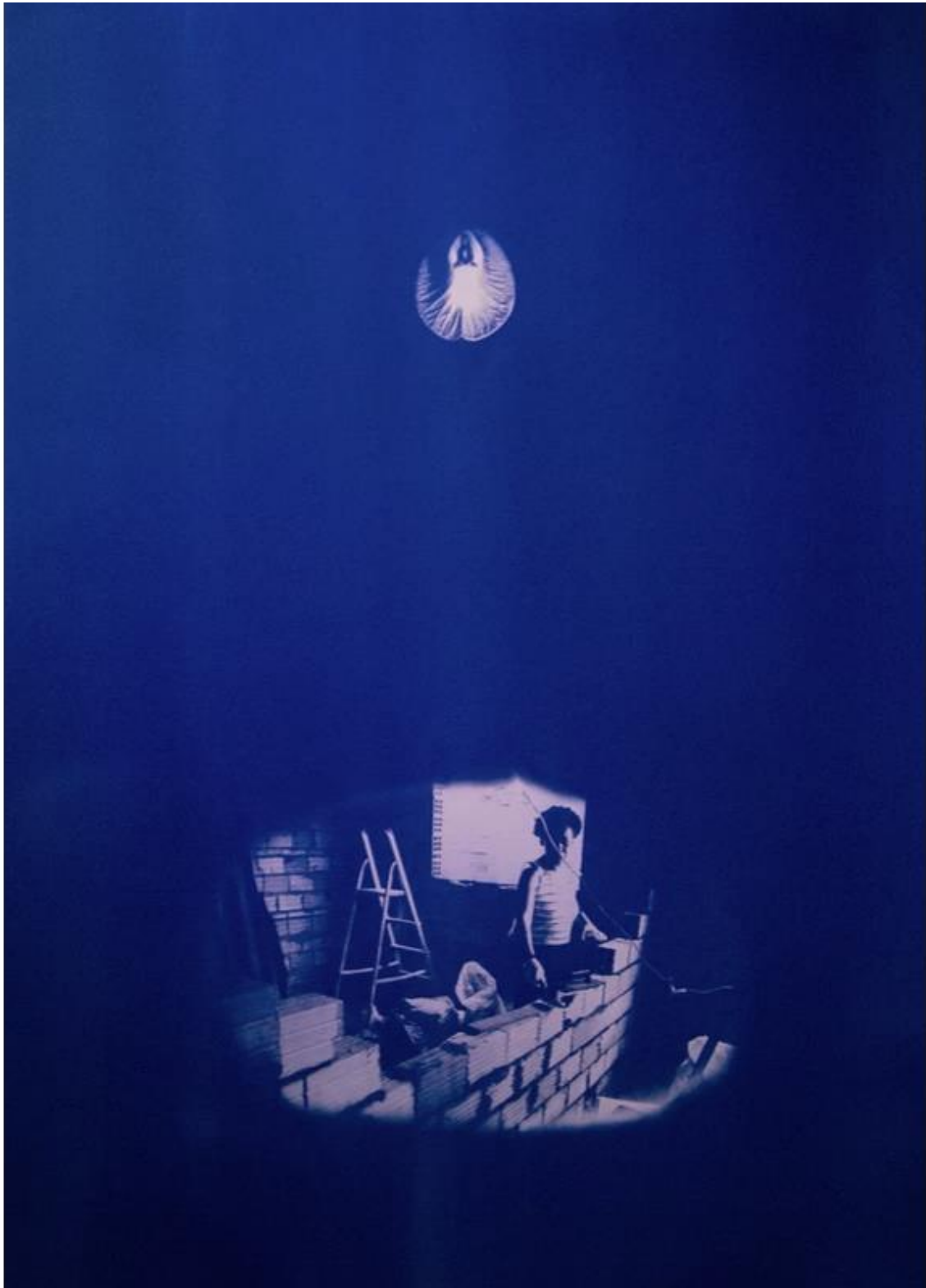
É muito pedagógico beber o azul.

Já pesquisava sobre a flor e procurava por sementes, mas ninguém tinha, quase ninguém conhecia. Foi um amigo de Palmital que tem um enorme viveiro de plantas nativas e algumas exóticas raras, muito especiais como a clitoria, que tinha algumas mudas. Me deu duas de presente. Plantei tarde, em novembro, uma mais na sombra e outra no sol pleno, dentro da horta. A clitoria é trepadeira, e foi Tateando um caminho na galhada seca e numa grade de cama enferrujada que já estava no terreno antes de mim. Em fevereiro os dois pés deram muitas flores, azuis, mas ainda que estivesse tentada a colhê-las, esperei. Não queria as flores, não ainda. Vieram as vagens, muitas secaram e estouraram dispersando as sementes. As vagens viram espirais quando estouram. As que consegui colher antes que estourassem, continham as sementes que agora planto, 13 meses depois. Sobraram muitas, mas muitas sementes, que ainda tenho que debulhar. Uma a uma. Elas serão dadas de presente a gente também escolhida a dedo, que sei que tem o espaço apropriado e a intenção sincera de plantar, e mais que plantar, cuidar. A agricultura tem dessa generosidade. Quando algo dá bem, dá muito, e sempre sobra.²¹

Em 2020, antes da pandemia, uma amiga que estava trabalhando na organização da Bienal do Mercosul, falou de uma artista que ela iria acompanhar mais de perto. Olhei alguns trabalhos dela. Alguns meses depois, pedi o nome dela de novo. E mais alguns meses depois, fiquei abismada ao me deparar com a pesquisa de um azul oceânico já conhecido de Juliana dos Santos, com a clitoria. Em *Experiência Azul* (2019), a artista pinta com a flor de Clitoria Ternatea, sem nenhuma fixação. Esta é uma experiência sujeita a alterações de cor e textura. Não se tem a intenção de que permaneça igual. O tempo faz parte da obra. Isto também vale para as experiências pedagógicas que estão em nós.

²¹ Foi o comentário da Bruna Battistelli no encontro do grupo Políticas do Texto, falando sobre o ser pesquisadora-agricultora que germinou esta escrita. Tomei a sugestão dela de forma literal.

Figura 18

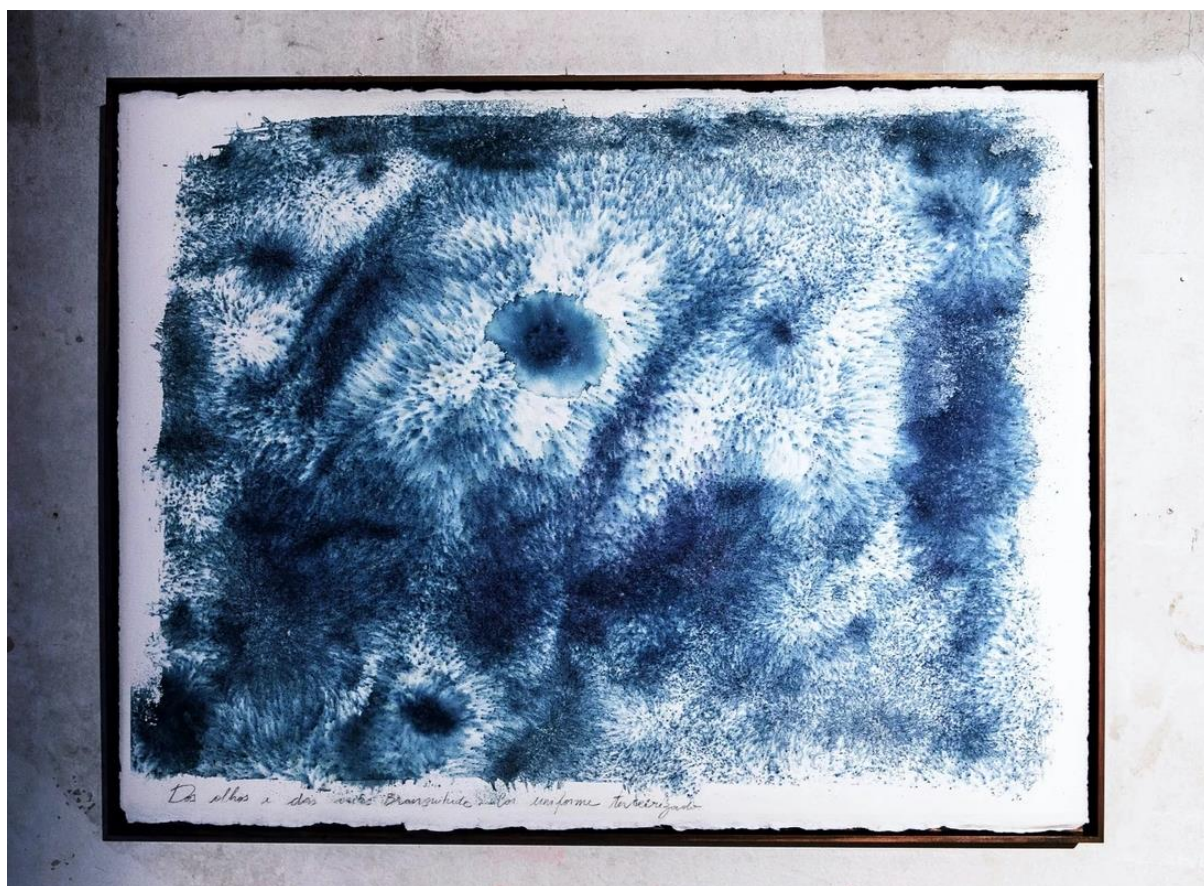


Juliana dos Santos

Clitoria, 2017

Cianotipia sobre papel, 100 x 70 cm

Figura 19



Juliana dos Santos

Série Experiência Azul, 2019

Aquarela com pétalas de flor de Clitoria Ternatea sobre papel algodão

56 x 76 cm

Figura 20



Juliana dos Santos

Comer e beber o azul, 2018 - 2020

Performance

Em Comer e Beber o Azul, Juliana oferece o chá de Clitoria Ternatea e comidas tingidas com a flor aos participantes, sobre um pano branco. Ela fala do "campo de partilha de memórias, afetações, conexões, interpretações, relatos e experiências azuis." Este texto está no site da artista: <https://www.julianadossantos.net/comer-e-beber-o-azul>. Opto por não deixá-lo como nota, pois convido x leitor a visitá-lo como parte do nosso percurso. Ela fala do encontro mediado pela cor, usando o paladar; fala da plasticidade cromática e possibilidade gustativa da flor como uma coisa só. À medida que as pessoas tomam o chá, também o derramam sobre o pano, que vai ficando tingido de azul.

Plantar o azul é uma experiência pedagógica profunda, sabendo que alguns meses depois vem a flor, e alguns instantes depois há o pigmento, o cheiro, o gosto. Que esta experiência contamine profundamente a minha docência, de azul, vermelho e verde, de todas as cores. Que este trabalho da Juliana dos Santos possa ser convertido em proposta pedagógica, mas não só. Pois indiretamente todas as experiências que nos ensinam estão em nossa docência, e não podem ser dissociadas dela.

Figura 21



sem título, 2021
fotografia, 29,5 x 21 cm

Referências

ANTUNES, Eunice. **Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis**. 2015. 38 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COLETIVO AYLLU. **Fantasia de Assaltar o Museu**. Disponível em:

<http://revistadr.com.br/posts/a-fantasia-de-assaltar-o-museu/>

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil**. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (org.) *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática do cotidiano*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

DAUDT, Krishna. **Instruções para Abrir ou Fechar o Corpo: autoconhecimento e conhecimento na experiência artística e prática docente**. 2015. 39 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Visuais). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/ou educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

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

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da Vida.** São Paulo: Cultrix, 1976.

LARROSA, Jorge et al. **Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento.**
Elogio da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

PRADELLA, Luiz G. S. **Jeguatá: o caminhar entre os guarani.** Porto Alegre: Espaço Ameríndio, 2009.

ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem.** São Paulo: Pólen, 2019.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.**
Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Belo Horizonte: Educação em Revista, 2018.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003

TOMAZZOLI, Guadalupe R. **Janelar.** In: COSTA, Luciano B.; BANDEIRA, Larisa V.; CORRÊA, Tatiele M. (org). Estátuas de nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, 2017.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta.** São Paulo: Adonis, 2020.