

Virgínia Lopes de Lemos

QUEM FAZ PLANO VIRA PLANETA

ou

sobre experimentos estéticos e a pedagogia da instalação artística

Brasília

2025

Virgínia Lopes de Lemos

QUEM FAZ PLANO VIRA PLANETA

ou

sobre experimentos estéticos e a pedagogia da instalação artística

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Artes Visuais na linha de pesquisa em Educação em Artes Visuais.

Orientador: Cayo Honorato

Brasília, DF

2025

Dedico este trabalho à

*Osmarina Maria do Rosário, cuidadora que me inspirou o título desta tese,
Maria José Carvalho Lopes de Lemos, minha mãe [in memoriam]
e ao grupo de docentes de Arte do Instituto Federal do Piauí.*

RESUMO

Esta tese investiga a instalação artística como contradispositivo pedagógico no ensino de Artes Visuais, a partir de experiências desenvolvidas no Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus Valença, entre 2016 e 2020. O objetivo central foi compreender de que maneira a instalação pode se constituir em gesto pedagógico – situado, relacional e encarnado – capaz de instaurar atmosferas de aprendizagem coletivas e interdependentes, em diálogo com as urgências socioambientais do presente. Nesse percurso, descrevi a instalação como processo artístico singular; acompanhei situações em que ela se configurou como contradispositivo pedagógico; explorei seus desdobramentos no Ensino Médio Integrado ao Técnico; e registrei dinâmicas que, na tensão entre norma e invenção, engendraram uma pedagogia regenerativa. A investigação foi guiada pela seguinte questão: de que modo a instalação artística pode operar como contradispositivo pedagógico em tempos de urgências socioambientais? Metodologicamente, a pesquisa se apoiou no amétodo-gambiarra, uma postura indisciplinada e processual que toma a precariedade como terreno fértil, e o improvisado e o inesperado como forças constitutivas do percurso investigativo. As práticas artísticas/pedagógicas foram acompanhadas em suas dimensões estética, relacional e política, com ênfase na escuta, na experiência e na análise dos agenciamentos entre humanos e não humanos. Desse percurso emergiram três proposições centrais: a prática artística/pedagógica/regenerativa, que compreende a docência como gesto de cuidado e recomposição das relações entre pessoas, materiais e mundos compartilhados; a Sim-Noesis, entendida como um modo de conhecer encarnado e relacional, no qual corpo, afeto e pensamento se imbricam; e o amétodo-gambiarra, formulado como ética da invenção instável. As experiências evidenciaram que a instalação artística/pedagógica pode instaurar atmosferas de criação e aprendizagem, sobretudo quando há vínculo entre docentes, instituição e estudantada, e que até mesmo pequenas ações cotidianas, quando orientadas pelo cuidado, podem reverberar como práticas de reconstrução e de fortalecimento dos vínculos coletivos. Desse modo, a partir do horizonte do Chthuluceno, trago ainda a noção de um tempo expandido, no qual os gestos pedagógicos se inscrevem em coexistências multiespécies e planetárias, abrindo brechas para adiar o fim do mundo mediante modos de cuidado e imaginação compartilhada. Ao final, a tese propõe que a docência em arte pode ser vivida como gesto regenerativo e como exercício de adiar o fim do mundo, cultivando modos de coexistência que insistem em cuidar, recompor e imaginar junto seres humanos e não humanos, vivos e não vivos.

Palavras-chave: instalação artística; experimentação estética; prática artística/pedagógica/regenerativa; Chthuluceno.

RESUMEN

Esta tesis investiga la instalación artística como contradispositivo pedagógico en la enseñanza de Artes Visuales, a partir de experiencias desarrolladas en el Instituto Federal de Piauí (IFPI), Campus Valença, entre 2016 y 2020. El objetivo central fue comprender de qué manera la instalación puede constituirse en un gesto pedagógico —situado, relacional y encarnado— capaz de instaurar atmósferas de aprendizaje colectivas e interdependientes, en diálogo con las urgencias socioambientales del presente. En este recorrido, describí la instalación como un proceso artístico singular; acompañé situaciones en que se configuró como contradispositivo pedagógico; exploré sus despliegues en la Educación Media Integrada a la Técnica; y registré dinámicas que, en la tensión entre norma e invención, engendraron una pedagogía regenerativa. La investigación se guió por la siguiente pregunta: ¿de qué modo la instalación artística puede operar como contradispositivo pedagógico en tiempos de urgencias socioambientales? Metodológicamente, la investigación se apoyó en el *amétodo-gambiarra*, una postura indisciplinada y procesual que toma la precariedad como terreno fértil, y el improviso y lo inesperado como fuerzas constitutivas del recorrido investigativo. Las prácticas artísticas/pedagógicas fueron acompañadas en sus dimensiones estética, relacional y política, con énfasis en la escucha, la experiencia y el análisis de los agenciamientos entre humanos y no humanos. De este trayecto surgieron tres proposiciones centrales: la práctica artística/pedagógica/regenerativa, que comprende la docencia como gesto de cuidado y recomposición de las relaciones entre personas, materiales y mundos compartidos; la *Sim-Noesis*, entendida como un modo de conocer encarnado y relacional, en el cual cuerpo, afecto y pensamiento se entrelazan; y el *amétodo-gambiarra*, formulado como ética de la invención inestable. Las experiencias evidenciaron que la instalación artística/pedagógica puede instaurar atmósferas de creación y aprendizaje, sobre todo cuando existe un vínculo vivo entre docentes, institución y estudiantado; y que incluso pequeñas acciones cotidianas, cuando son orientadas por el cuidado, pueden reverberar como prácticas de reconstrucción y de fortalecimiento de los lazos colectivos. De este modo, desde el horizonte del Chthuluceno, traigo además la noción de un tiempo expandido, en el cual los gestos pedagógicos se inscriben en coexistencias multiespecie y planetarias, abriendo fisuras para aplazar el fin del mundo mediante modos de cuidado e imaginación compartida. Finalmente, la tesis propone que la docencia en arte puede ser vivida como gesto regenerativo y como un ejercicio de aplazar el fin del mundo, cultivando modos de coexistencia que insisten en cuidar, recomponer e imaginar junto a seres humanos y no humanos, vivos y no vivos.

Palabras clave: instalación artística; experimentación estética; práctica artística/pedagógica/regenerativa; Chthuluceno.

ABSTRACT

This dissertation investigates the artistic installation as a pedagogical counter-device within Visual Arts education, drawing from experiences developed at the Federal Institute of Piauí (IFPI), Valença Campus, between 2016 and 2020. The central aim was to understand how installation can be constituted as a pedagogical gesture—situated, relational, and embodied—capable of generating collective and interdependent learning atmospheres, in dialogue with the socio-environmental urgencies of the present. Along this path, I have described installation as a singular artistic process; engaged in experiences in which it was configured as a pedagogical counter-device; explored its unfoldings in Integrated High School and Technical Education; and registered moments which engendered a regenerative pedagogy despite the tension between norm and invention. Hence, this investigation has been guided by the following research question: in what ways can artistic installation operate as a pedagogical counter-device in times of socio-environmental urgencies? Methodologically, the research was grounded in the *amétodo-gambiarra* (makeshift non-method), an undisciplined, processual stance that takes precarity as fertile ground, and improvisation and the unexpected as constitutive forces of the investigative journey. The artistic/pedagogical practices were executed following aesthetic, relational, and political dimensions, with emphasis on listening, experience, and the cartography of human and non-human agencies. From this trajectory, three central propositions emerged: the artistic/pedagogical/regenerative practice, which understands teaching as an act of care and recomposition of relations among people, materials, and shared worlds; *Sim-Nosis*, conceived as an embodied and relational mode of knowing, in which body, affection, and thought intertwine; and the *amétodo-gambiarra*, articulated as an ethics of unstable invention. The experiences have revealed that artistic/pedagogical installation can establish atmospheres of creation and learning, especially when a living bond is established among teachers, institution, and students; and that even small, care-oriented everyday actions may reverberate as practices of reconstruction and strengthening of collective bonds. In this way, from Chthulucene's horizon, I also bring forth the notion of expanded time, in which pedagogical gestures inscribe themselves within multispecies and planetary coexistences, opening cracks through which it becomes possible to postpone the end of the world by cultivating modes of care and shared imagination. At last, the dissertation proposes that art teaching can be lived as a regenerative gesture, by which artistic/pedagogical/regenerative practices cultivate modes of coexistence that insist on caring, recomposing, and imagining together with human and non-human beings, the living and the non-living.

Keywords: Art installation; aesthetic experimentation; artistic/pedagogical/regenerative practice; Chthulucene.

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS.....	13
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	15
Ética, linguagem e a escrita como instalação	23
PRELÚDIO.....	31
Do inesquecível, o inesperado e o inevitável.....	33
Ensinar na ruína: cartografias da perda e as possibilidades de refúgio	46
1. INTRODUÇÃO.....	51
Atmosfera estética de aprendizagem	67
2. METODOLOGIA.....	77
O amétodo-gambiarra	77
Fundamentos teóricos do amétodo-gambiarra	82
Teoria ator-rede em processos de desarquivamento	93
Teoria ator-rede no amétodo-gambiarra	96
Amétodo-gambiarra nas instalações artísticas/pedagógicas/regenerativas.....	97
3. A INSTALAÇÃO COMO PROCESSO ARTÍSTICO.....	101
O espaço na instalação artística	106
4. A INSTALAÇÃO ARTÍSTICA/PEDAGÓGICA	111
Narrativa como rede.....	113
Sim-noesis: dimensão coletiva da apreensão da realidade por meio dos sentidos	115
Pedagogia do evento	125
5. PRÁTICA ARTÍSTICA/PEDAGÓGICA/REGENERATIVA	132
Princípios da prática artística/pedagógica regenerativa.....	132
PRIMEIRO PRINCÍPIO: Reconhecimento da interconexão entre todas as formas de existência.....	134

SEGUNDO PRINCÍPIO: Educação ecológica no contexto do Chthuluceno	138
TERCEIRO PRINCÍPIO: Reconhecimento das interdependências entre escalas locais e cósmicas	141
QUARTO PRINCÍPIO: Diversidade como condição vital das relações educativas ..	146
Arte como acontecimento regenerativo: pragmatismo ctônico	151
A pedagogia da instalação: uma pedagogia que se instala	156
Espaços de experimentação estética	166
6. TUDO QUE É PLÁSTICO DESMANCHA NO AR.....	174
O dilema material como escolha eco/ético/estética	182
A estética do brilho tóxico	185
As flores de EVA não morrem	200
Viver com o problema ou porque as escolhas materiais importam	206
O infinito destino das coisas	210
7. A RAZÃO DE TUDO: DESARQUIVANDO AS INSTALAÇÕES	215
Instalação Sem Título (2017).....	219
Instalação Lixo é Luxo (2019).....	247
Instalação Nossos Bosques Têm Mais Vida? Ó, pátria amada, salve, salve!	260
8. EM BUSCA DE REFÚGIO NO FIM DO MUNDO.....	268
Colapso ambiental e a criação de outros mundos	283
CONSIDERAÇÕES FINAIS	290
REFERÊNCIAS.....	297
APÊNDICES	308
ANEXOS	310

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – <i>Projektor da Instalação Sem Título</i> , 2017.	17
Imagem 2 – <i>Um muro e um burro</i> , 2025.	41
Imagem 3 – <i>Onça pintada</i> , 2025.	44
Imagem 4 – <i>Instalação Sem Título</i> , 2017. Detalhe.	49
Imagem 5 – <i>Sala de aula tradicional</i> , 2024.	53
Imagem 6 – <i>Sala de aula em dia normal</i> , 2018.	68
Imagem 7 – <i>Intervenção artística/pedagógica sobre desperdício de água</i> , 2018.	81
Imagem 8 – <i>Instalação sobre cultura hegemônica</i> , 2017. Detalhe da gambiarra.	99
Imagem 9 – <i>Instalação A Soma de Tudo</i> , 2018. Montagem.	111
Imagem 10 – <i>Instalação A Soma de Tudo</i> , 2018.	165
Imagem 11 – <i>Um dia comum: experimento estético com materiais</i> , 2018.	166
Imagem 12 – <i>Experimento estético com luzes coloridas e bola de cristal</i> , 2018.	172
Imagem 13 – <i>Estética do brilho tóxico</i> , 2023.	178
Imagem 14 – <i>Ornamento para decorar a escola</i> , 2023.	179
Imagem 15 – <i>Pequenas atitudes podem salvar o mundo?</i> , 2023.	180
Imagem 16 – <i>O tão longo e breve ciclo das coisas efêmeras</i> , 2025.	181
Imagem 17 – <i>Porta da lado interno da instalação A Soma de Tudo</i> , 2018.	213
Imagem 18 – <i>Instalação Sem Título</i> , 2017.	219
Imagem 19 – <i>Detalhe da instalação Sem Título</i> , 2017.	225
Imagem 20 – <i>Instalação Sem Título</i> , 2017.	227
Imagem 21 – <i>Sem título 2017: Nebulosa de Hélix</i> , 2017.	232
Imagem 22 – <i>Barraca da Instalação Sem Título</i> , 2017.	235
Imagem 23 – <i>Quadro posicionado acima da entrada da barraca</i> , 2017.	240
Imagem 24 – <i>Quadro Sol e Lua</i> , 2025.	241

Imagem 25 – <i>Detalhe da Instalação Sem Título</i> , 2017.	242
Imagem 26 – <i>Instalação Lixo é Luxo. Visão geral</i> , 2019	247
Imagem 27 – <i>Lixo é Luxo: visão geral</i> , 2019.	253
Imagem 28 – <i>Detalhe da instalação Lixo é Luxo</i> , 2018	254
Imagem 29 – <i>Instalação Lixo é Luxo. Detalhe</i> , 2018	255
Imagem 30 – <i>Gif de divulgação da instalação Lixo é Luxo</i> , 2019.	259
Imagem 31 – <i>Instalação Nossos Bosques têm mais Vida?</i> , 2019.	261
Imagem 32 – <i>Imagem de divulgação da instalação Nossos Bosques têm mais vida?</i> , 2019.....	265

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CTIM – Curso Técnico Integrado ao Médio

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

EA – Educação Ambiental

EAC – Educação Ambiental Crítica

EMIT – Ensino Médio Integrado ao Técnico

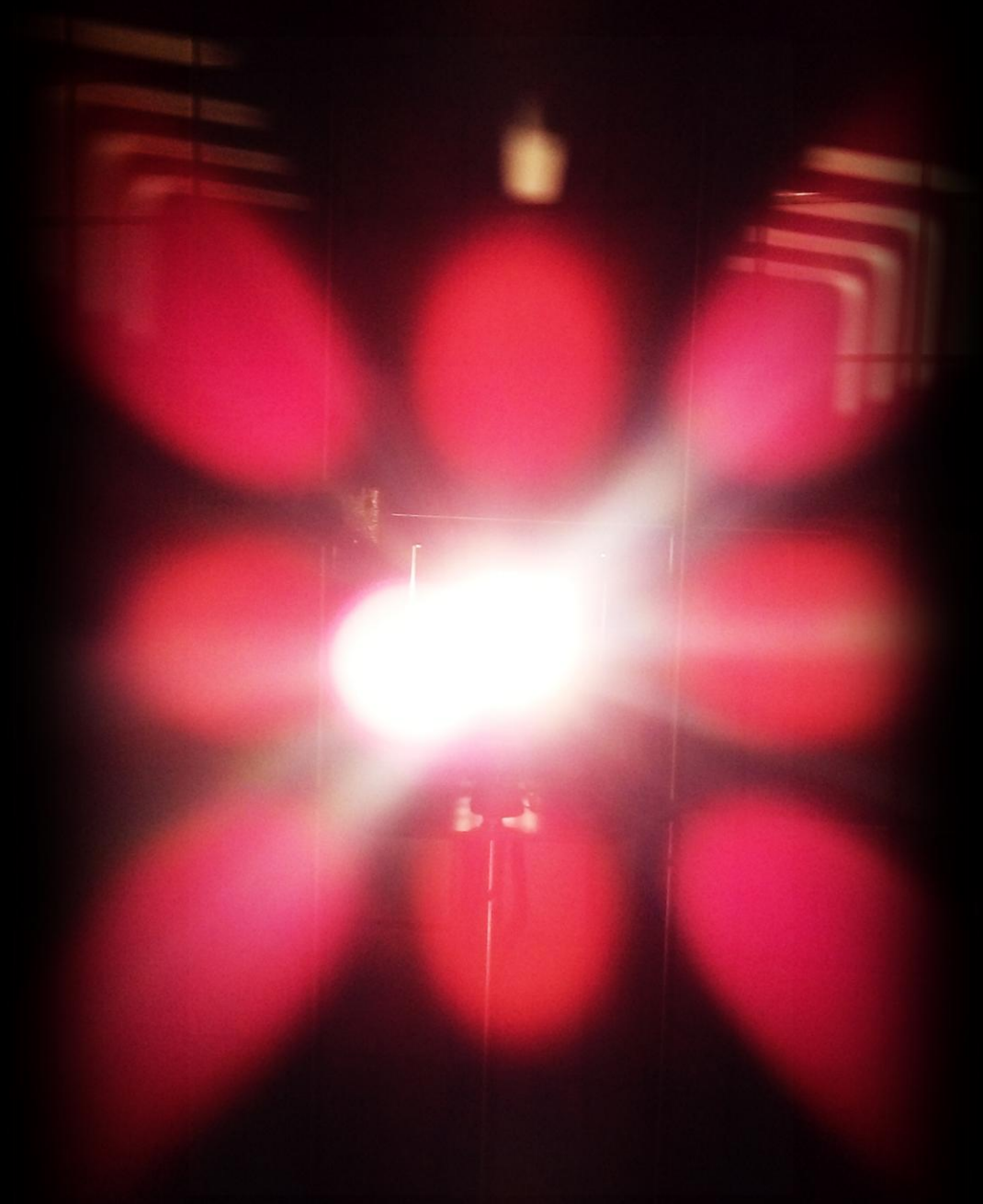
IAPR – Instalação artística/pedagógica/regenerativa

IFPI – Instituto Federal do Piauí

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

Imagem 1 – *Projeto da Instalação Sem Título*, 2017.



ATO PERFORMATIVO

A materialidade da escrita como instalação: o efeito borboleta azul

Um rio de águas tranquilas, margens distantes, correnteza sem pressa. De repente, na proa do barco, uma borboleta azul de pouso breve. Tudo se mantém como está. Exceto pela borboleta. Por um instante, o olhar se desloca: o horizonte à frente, mas agora, um novo ponto de atenção... passageiro. Depois, a lembrança da cor é o rastro da passagem, um resíduo sutil que transforma a experiência da travessia.

A imaginação guia a visualidade deste texto: uma palavra de cor inesperada não é um enfeite, é um convite. Como numa instalação artística, onde luz, som, espaço e deslocamento criam atmosferas sensoriais, a escrita aqui opera com gestos sutis que tensionam forma e percepção. Tipografia, cor, cadência e aliteração – *são... ssão... ção...* – funcionam como *zonas estéticas*: curtas regiões de leitura onde o sentido se expande, ultrapassando a lógica racional. São momentos nos quais a linguagem toca, perturba ou move, não apenas pelo que diz, mas pela forma como se insinua no corpo do texto – e, quem sabe, de quem lê.

Aqui a tipografia, a cor e a sonoridade das palavras operam como gestos performativos. São órgãos que compõem a estrutura própria da escrita: transformam a página em um corpo vibrátil, sensível às intensidades do mundo (Rolnik, 2018). As intervenções visuais pontuais – mudanças de fonte, espaçamento, espaços em branco na página ou uma página colorida – operam como gestos poético-perceptivos que criam microclimas de atenção, às vezes momentos de *d e s a c e - l e r a ç ã o*. São a *borboleta azul* na proa.

Alguns trechos podem ganhar densidade quando lidos em voz alta. Essa sugestão é um artifício performático, uma provocação sensorial. Porque há instantes em que a leitura silenciosa não basta – é preciso escutar o som da linguagem vibrando na boca, no peito, no ar. Essas zonas não se explicam, sentem-se. Não dispersam, arejam.

Mas por que perturbar a página?

A tipografia padronizada mantém um ritmo contínuo – sem pausas inesperadas, sem desvios. Os olhos deslizam pela página branca, pelas palavras pretas, pela uniformidade da mancha gráfica. Mas há um cansaço nisso também. Uma saturação retiniana – não de excesso, mas de repetição. O olhar se acomoda, e deixa de perceber. Por isso, de vez em quando, algo muda: UMA FRASE EM CAIXA ALTA, uma palavra em **vermelho**, outra em **negrito**, uma **fonte que muda** de repente não são ornamentos. Essas intermitências visuais são práticas de atenção: modos de *dessaturar* a leitura e reinscrever a presença de quem escreve e de quem lê. Fricções suaves na superfície do texto, respirações na página...

As alterações visuais não são ilustrações, mas **AÇÕES**. Espelham o processo aberto da instalação, onde cada elemento é uma escolha estética, ética e política – como nos *scores* de Cecilia Vicuña, onde formatação e sentido se fundem.

Se a linguagem pode se abrir a existências dissidentes – modos de existir que *desafinam o coro das/os contentes*, como bem convocava meu conterrâneo Torquato Neto na canção “*Let’s play that*” (1983) –, a materialidade do texto ressoa com as dissidências do olhar. As intermitências visuais ao longo da tese propõem um texto que não apenas comunica; são gestos que convocam um **olhar dissidente**. Tal como a borboleta azul atravessando o rio, esses momentos não interrompem a travessia: são sua condição.

Nota performativa sobre o corpo da tese

As imagens presentes nesta tese não ilustram, **INSTALAM**. Desviam o curso, tensionam ou abrem o texto. Seus tamanhos, formas e posições foram compostos a partir dos afetos que vibram nos trechos aos quais se vinculam. Algumas pedem aproximação – quase escondidas, sussurradas, abrigadas em zonas de silêncio. Outras invadem a página, rompem margens, transbordam. São o **GRITO**, o excesso e a revolta.

Essa variação encena, no corpo da tese, o próprio movimento das experiências que estou compartilhando aqui. Em alguns momentos fui dobrada, contida, esmaecida; e outros ocupei, a m - pliei, explodi. O texto, nesse gesto, também se move, **PERFORMA**

No espaço digital da tese, em Word e PDF, busquei composições visuais que evocassem a performatividade da instalação. Algumas imagens, como o GIF inserido na introdução, convidam quem lê a interagir: é preciso dar o *play/stop* nos Gifs, ajustar o zoom para ver imagens menores, movimentar o corpo diante da tela. Esse gesto modifica o ritmo da leitura. Para além do fluxo horizontal da leitura e a verticalidade das palavras (a tela move-se para cima ou para baixo), surgem desvios, suspensões e cruzamentos. A leitura ganha outras direções: a tela vai para frente e para trás, se espalha para os lados. Como quem caminha por uma instalação, é preciso reposicionar-se para ver.

Esse deslocamento instala cliques, altera o ritmo da leitura. Ao compor a tese como experiência estética, as imagens acionam sentidos que escapam à linguagem verbal. Elas instauram outras formas de presença: pausas, aberturas, intensidades. São também textos – escritos com luz, sombra, vibração e **inteligência artificial** (IA). Vibração, aqui, entendida como frequência sensível – algo que atravessa, afeta e se sente mais do que se explica. Porque “*nem precisa pensar, né? Basta sentir*”.

Quando eu era criança,
aprendendo a ler e escrever,
e me mandavam ler,
eu dizia que não precisava,
porque eu conseguia sentir.
E, assim, eu não precisava ler,
porque eu estava sentindo
tudo que eu precisava saber.
Isso não colava.
nem na escola, nem em casa.
Aborrecida e conformada,
dizia à minha irmã mais velha:
– Nem precisava pensar, né? Basta sentir...

ÉTICA, LINGUAGEM E A ESCRITA COMO INSTALAÇÃO

Quando nós falamos tagarelando
E escrevemos mal ortografado
Quando nós cantamos desafinando
E dançamos descompassado
Quando nós pintamos borrando
E desenhamos enviesado
Não é porque estamos errando
É porque não fomos colonizado
Antônio Bispo dos Santos, o NEGO BISPO

Escrever sobre instalação artística no espaço escolar exige transpor linguagens, o que me coloca diante de um desafio: como traduzir sua experiência sensorial e espacial para a bidimensionalidade do texto escrito? A instalação é imersiva, relacional, polissêmica e sinestésica; envolve corpos, gestos, sons, espaços, texturas, cheiros... Escrever sobre essa experiência demanda uma abertura em relação à padronização da escrita acadêmica. Como traduzir essa vivência em palavras sem aprisioná-la?

Não se trata apenas de descrever, mas de **experimentar com a forma do texto**. Quero incorporar no texto a lógica estética e pedagógica das instalações. Se a instalação desloca e propõe, minha escrita pode, em algum sentido, carregar essa potência. Mas, como transpor para a escrita o que acontece no encontro entre pessoas, objetos e espaços? Como fazer do texto não apenas uma narrativa, mas uma proposição de experiência estética? Busco, com isso, experimentar modos dissonantes de escrita, leitura e de construção do pensamento, explorando variações no ritmo, na forma e na visualidade do texto como parte do próprio processo de pensar.

Se a instalação ocupa e transforma o espaço, que este texto, dentro de suas limitações materiais, convide a uma experiência estética imersiva que desloque, **provoque** e mantenha **viva** a potência do que não se fecha...

A instalação se inscreve em múltiplos registros – espaciais, visuais, táteis, sonoros – que não se traduzem de forma direta para a escrita – uma questão que será aprofundada no capítulo 4, sobre a instalação artística/pedagógica. Por isso, a construção do texto se torna parte do experimento, tensionando convenções de linearidade, uniformidade gráfica e objetividade acadêmica, e

abrindo frestas para múltiplas formas de participação. A ideia é criar um espaço onde a linguagem escrita também possa ser atravessada por diferentes formas de presença. Essa abertura se manifesta tanto na evocação de memórias e relatos que sustentam esta tese quanto na maneira como mobilizo a gramática e distribuo as imagens.

A materialidade do texto é um espaço de negociação entre forma e leitura, entre o que precisa ser dito e o modo como pode ser sentido. A escolha tipográfica, a disposição das imagens e os espaços em branco não são decisões apenas estéticas, mas parte do ato de hospitalidade proposto pela escrita. A disposição das intermitências na página busca um equilíbrio entre **PRESENÇA** e **respiro**, permitindo aos olhos deslizarem sem esforço, que a atenção encontre repouso onde precisa, e a experiência de leitura seja um encontro gentil.

Assim, as intervenções visuais neste texto operam por sutileza, mas não significa hesitação diante da ruptura. Trata-se menos de um movimento disruptivo do que de uma atenção ao conforto sensorial de quem lê. As dissonâncias aparecem onde fazem sentido, não para romper com a leitura, mas para deslocá-la suavemente. Se essa escrita convida à presença, que ela também saiba acolher.

Gramática das coexistências: linguagem, ética e justiça interespécies

Esta pesquisa reconhece as desigualdades estruturais de gênero e espécie. O especismo, termo proposto por Richard Ryder (2008), refere-se à hierarquização moral que privilegia seres humanos em detrimento de outras formas de vida. Sua crítica busca ampliar a consideração ética a todos os seres capazes de sentir dor – os **dorentes**, como ele os nomeia –, independentemente da espécie, questionando a naturalização da opressão contra animais não humanos.

Nesse contexto, é importante reconhecer o que Peter Singer (2010) nomeia como **especismo**: um preconceito que privilegia os interesses da espécie humana em detrimento dos interesses das outras, apenas por pertencerem a espécies diferentes. Assim como o racismo e o sexismo, o especismo estabelece hierarquias morais injustificáveis. Singer argumenta que, se a posse de maior inteligência não justifica a dominação de um humano sobre outro, tampouco pode servir de justificativa para explorar outros animais. Afinal, a capacidade de sofrer, de existir e de ser afetado se manifesta em múltiplas formas de corpo e de consciência muito além das fronteiras da nossa espécie.

O **antiespecismo**, então, emerge como uma recusa ética a essas divisões arbitrárias. É uma forma de presença que reconhece que o valor de uma vida não se mede pelo quanto ela se parece com a nossa. Trata-se de um convite a habitar o mundo como quem partilha, não como quem domina.

Essa crítica pode ser estendida ao dialogar com o conceito de *geontopoder*, elaborado por Elizabeth Povinelli (2016), que questiona a própria distinção ontológica entre vida e não-vida – distinção que fundamenta não apenas o antropocentrismo, mas também o *excepcionalismo do orgânico*, isto é, a tendência de conceber o orgânico como paradigma de existência, atribuindo-lhe exclusividade de agência e valor em detrimento do mineral, do técnico ou do atmosférico. Como lembra a autora, “o geontopoder não é uma forma de poder que esteja apenas agora emergindo para substituir a biopolítica – o biopoder (o governo através da vida e da morte) sempre dependeu de um geontopoder subjacente (a diferença entre o vivo e o inerte)” (p. 18). Nesse sentido, “o geontopoder não opera através do governo da vida e das táticas de morte, mas é, antes, um conjunto de discursos, afetos e táticas usados no liberalismo tardio para manter ou moldar a relação futura da distinção entre Vida e Não-vida” (p. 17).

Se o especismo problematiza a hierarquia no interior do reino da vida, a geontologia desloca a crítica para a hierarquia que separa o vivo do inorgânico. Nesse movimento, amplia-se o escopo da consideração ética para incluir, para além dos dorentes, redes de existência que abrangem: artefatos técnicos, formas geológicas, ecossistemas e entidades climáticas – dimensões cuja degradação ou desequilíbrio estão intrinsecamente ligados à perpetuação das crises ecológicas e das injustiças sociais contemporâneas.

Como observa Povinelli, o geontopoder mostra que o biopoder sempre se sustentou na distinção entre o vivo e o inerte; repensar essa diferença implica expandir a ética ecológica para além da Terra, alcançando também o cosmos. A órbita terrestre já se tornou um repositório de resíduos da ação humana:

Em boletim emitido em julho de 2024, a Agência Espacial Europeia (ESA) estimou que vagueiam pela órbita terrestre 40,5 mil detritos espaciais maiores de 10 cm, 1,1 milhão de objetos entre 1 cm e 10 cm e 130 milhões de detritos de 1 milímetro (mm) a 1 cm (Zaparolli, 2024, p. 71).

Esse quadro evidencia que a poluição humana já ultrapassou os limites terrestres, exigindo que a ética não se restrinja à dimensão planetária, mas seja pensada em termos cósmicos. Nesse horizonte, plantas, fungos e outros seres não sencientes – assim como minerais, satélites e mesmo

os elementos da natureza (ar, fogo, água e terra) – permanecem à margem da ética dominante, mesmo em perspectivas antiespecistas. O foco exclusivo na dor como critério de inclusão reduz nossa escuta diante de formas de existência que, sem gritar, sustentam as condições de vida em múltiplas escalas.

Assim, ao operar essa crítica radical à distinção entre vida e não-vida, a geontologia permite questionar o *sencientocentrismo* – termo que aqui proponho para designar a limitação ética que privilegia exclusivamente seres sencientes. Mais do que isso, ela expõe como essa própria distinção ontológica opera como um mecanismo de poder colonial. Ao desnaturalizar a hierarquia que coloca o orgânico no topo, este enfoque nos convida a reconhecer agência e valor em redes materiais mais amplas – dos fungos às formações rochosas, dos algoritmos aos fluxos atmosféricos.

Essa perspectiva se aproxima de práticas artísticas contemporâneas que exploram a agência de materiais não-humanos, propondo epistemologias alternativas à razão ocidental antropocêntrica. Nesse contexto, as artes visuais se apresentam como espaço privilegiado para experienciar ontologias relacionais, materializando éticas baseadas na interdependência radical entre existentes.¹

É nesse espírito que nos aproximamos da floresta. Em *A vida secreta das árvores* (2017), Peter Wohlleben descreve uma comunidade vegetal profundamente conectada, onde árvores compartilham recursos, cuidam umas das outras e tomam decisões. Segundo ele, quando as raízes encontram obstáculos – substâncias tóxicas, rochas impenetráveis, umidade excessiva –, elas “analisam a situação” e desviam seu crescimento, ajustando seus caminhos com precisão (p. 62-63). Essa inteligência sem cérebro desafia os parâmetros convencionais do que chamamos consciência.

Wohlleben relata também que algumas árvores mantêm vivas, durante séculos, companheiras que foram cortadas, nutrindo-as por meio de suas raízes. Mas nem todos os tocos recebem esse cuidado. A decisão de manter alguém vivo, afirma ele, parece depender do grau de proximidade, talvez até de afinidade entre os exemplares envolvidos. A floresta, então, não é apenas um organismo coletivo, é uma comunidade relacional, onde vínculos orientam gestos de cuidado.

Em *Thus Spoke the Plant* (2018), Monica Gagliano leva esse pensamento a um território ainda mais radical: as plantas não apenas sentem, elas aprendem, decidem, comunicam-se e até escrevem. A escrita vegetal – ou *plant-writing*, como ela a chama –, emerge de um esforço

¹ Como será visto mais adiante, artistas indígenas já elaboram compreensões em que a chamada “não-vida” não é tomada como inerte, mas como existência dotada de memória e agência. É o caso da obra *Kanau’kyba: antibatismo de Makunaimi* (2019–2022), de Gustavo Caboco, artista Wapichana, que restitui ao meteorito Bendegó sua condição de pedra viva e ancestral, contrariando a narrativa colonial que o reduziu a mero objeto geológico (Corvisier, 2021).

colaborativo entre seres humanos e plantas. Gagliano descreve esse processo como uma escuta porosa, na qual o ser humano atua não como tradutor, mas como coautor que silencia o próprio ruído para permitir que a planta fale: “Como tais, essas histórias emergem de um empreendimento colaborativo humano-vegetal e de um estilo de escrita híbrida, que podemos apropriadamente chamar de escrita vegetal [...] Aqui, o ser humano atua como coautor que materializa fisicamente essas conversas no papel.” (p. 15, tradução minha).

Pensar com Gagliano é reconhecer que a vida vegetal não precisa servir a propósitos humanos para merecer respeito. Sua proposta nos convida a abandonar a lógica da utilidade como medida de valor, acolhendo uma ética que afirma o direito de cada ser existir por si, em sua singularidade. Trata-se de uma ética que desestabiliza as hierarquias herdadas do humanismo e abre espaço para outras formas de inteligência e presença – modos de vida que não seguem os parâmetros humanos, mas que também habitam, sustentam e compõem o mundo.

Na escrita desta tese, adoto um sistema que conjuga ordem alfabética, inclusão de todas as identidades de gênero, acessibilidade linguística e a não hierarquização entre seres. Para construir uma comunicação equitativa e funcional, tenho como referências o *Manual para o uso não sexista da linguagem* (Cervera; Franco, 2006). A proposta é evitar desigualdades estruturais na língua. Contudo, esse manual refere-se às relações humanas. Minha proposta é expandir essa reflexão para outras formas de vida, tensionando a linguagem para incluir seres sencientes de diferentes espécies.

Além da organização alfabética das flexões de gênero, utilizo estratégias de linguagem inclusiva – como duplicações (*as alunas e os alunos*), termos genéricos (*pessoas estudantes*) e neutros (*quem lê*) – para ampliar as possibilidades de leitura. Essa não é uma escolha apenas estilística, mas um posicionamento ético e político, pois a linguagem estrutura nossa percepção do mundo. Ainda que a língua portuguesa não possua formas neutras amplamente consolidadas, a adoção dessas adaptações reflete um compromisso com a equidade, ampliando a consideração ética para além da humanidade.

Em relação às demais formas de vida, esta pesquisa evita a invisibilização de seres não humanos. Convocada por Vinciane Despret (2021; 2022), reconheço que a linguagem tende a reforçar o especismo ao colocar a humanidade como centro das formas de comunicação. Por isso, seleciono os termos com cuidado, propondo um olhar que se direciona para um mundo não limitado à perspectiva humana. Inspirando-me em sua abordagem, compreendo a linguagem como um

campo de negociação entre diferentes existências, onde todas as vozes – humanas e não humanas – possam reverberar.

Se, conforme Despret, a linguagem não apenas descreve o mundo, mas o cria, esta escrita busca expandir os modos de existência que cabem na página. Assim como uma instalação artística convida à interação, a escrita aqui proposta explora a materialidade do texto, convidando a leitura a se tornar um ato de negociação – entre norma e possibilidade, palavra e silêncio.

**Os espaços em branco ao longo da tese sugerem pausas,
abrindo respiros que convidam à ampliação do estado de presença.**

Ler autoras como Donna Haraway (1991; 2009; 2016; 2023), Anna Tsing (2022), Vinciane Despret (2016; 2021; 2022), Monica Gagliano (2018) e Peter Wohlleben (2017; 2019) não foi apenas uma experiência intelectual. Foi, acima de tudo, um ânimo – um gesto ético e afetivo que me reafirmou o desejo de continuar acreditando que toda forma de vida merece respeito por simplesmente existir: seja ela microscópica ou monumental, silenciada ou marginalizada, enraizada no solo ou em movimento. Não me refiro apenas ao que os olhos veem, mas também àquilo que o sistema dominante insiste em ocultar – formas de vida apagadas pela lógica capitalista, patriarcal, racista, especista, que hierarquiza existências e nega a dignidade, que não serve à produtividade ou ao lucro.

Isso não significa negar o uso de elementos da natureza – cortar madeira para fazer uma casa, erguer um banco com pedra, alimentar-se de vegetais. O que muda é o modo de nos relacionarmos com esses seres e materiais: não mais como recursos passivos a serem explorados, mas como participantes de um fluxo maior da vida, do qual também fazemos parte. Um fluxo que nos convoca à escuta, à atenção e à responsabilidade – e não ao domínio.

Linguagem inclusiva e Flexão de gênero

A estruturação dos enunciados seguirá a ordem alfabética como parte de uma **estratégia mais ampla** de questionamento das convenções linguísticas – não para buscar uma suposta neutralidade, mas para evidenciar e tensionar a norma gramatical vigente que impõe o masculino como referência universal, mesmo quando grupos são compostos majoritariamente por mulheres ou identidades não binárias. Essa imposição, além de violentar a materialidade dos corpos dissidentes, naturaliza a exclusão de formas de existência que não cabem no masculino hegemônico. No entanto, essa escolha não se limita à organização dos enunciados: atravessa toda a escrita da tese em suas escolhas lexicais, sintáticas e discursivas, buscando tensionar os padrões que reforçam desigualdades.

A ordem alfabética, ao contrário da hierarquia normativa, reorganiza as relações entre as palavras, assegurando que nenhuma identidade seja tratada como “*r e s t o*” ou “*e x c e ç ã o*.” Trata-se, assim, de um uso da linguagem que expõe a violência da universalização do masculino e propõe espaços linguísticos onde a pluralidade de gêneros pode coexistir em equidade – não como concessão, mas como direito de ser nomeado em sua especificidade.

A palavra “*Feminina*” precede a “*masculina*”, pois *f* antecede *m* no alfabeto.

A palavra “*Homem*” precede “*mulher*”, pois *h* antecede *m*.

A flexão de gênero considera tanto a ordem alfabética quanto a morfologia das palavras para garantir clareza e acessibilidade.

Singular: Quando a variação de gênero ocorre pela adição de sufixos (**-a**, **-e**, **-o**), a forma-base será a mais curta, sendo complementada pelas demais opções com o uso da barra.

Professor/**a/e**, pesquisador/**a/e**.

Plural: Sempre que houver distinção clara entre as formas feminina, masculina e neutra, a ordem alfabética será respeitada.

Alunas, alunes e alunos.

Além da equidade de gênero binário, adoto estratégias para incluir pessoas que não se identificam com o feminino ou o masculino. As adaptações seguem formas já utilizadas em práticas inclusivas da língua portuguesa.

Pronomes neutros: Uso de *elu* (singular) e *elus* (plural) quando não há especificidade de gênero.

Flexões neutras de substantivos e adjetivos: Substituição das terminações "-a" e "-o" por "-e" no singular e "-es" no plural.

Alune/alunes, interessade/interessades.

Esta forma de escrita é um experimento eco, estético e político: ao desierarquizar gênero e espécie, a escrita torna-se um ato de hospitalidade (Despret, 2022), um convite a ler o mundo com atenção às vozes silenciadas. Se a linguagem cria realidades, esta proposta é um exercício de *cuidade*: com as palavras, com os corpos que nomeia e com os mundos que ajuda a tecer.

PRELÚDIO

Talvez [...] nós precisemos contar e contar repetidamente todas as nossas histórias de morte, quase morte e da vida que nos é dada até que elas sejam assimiladas e nos ajudem a enfrentar os desafios do presente.
Anna Tsing

... as histórias não começam em um ponto fixo, elas se adensam em camadas e rastros. Esta pesquisa não teve uma origem deliberada; emergiu de movimentos anteriores, cujas relevâncias só foram percebidas quando da escrita desta tese. Há ecos de acontecimentos que, quando ocorreram, pareciam dispersos e sem propósito. Ao revisitá-los, percebo como gestaram o que hoje se materializa em gesto,² palavra e intenção.

A tese, formalmente iniciada em 2021, não representa um começo, mas um prolongamento desses ecos. Suas origens remontam à minha infância, quando experiências desenhavam as inquietações que hoje atravessam minhas práticas pedagógicas, artísticas e cotidianas. A composição deste texto exigiu visitar lembranças que antes pareciam fragmentárias ou difusas, mas revelaram-se essenciais para evocar as questões orientadoras da pesquisa. Sem esse acesso, o foco poderia ter se restringido à instalação artística como mero recurso pedagógico, sem explicitar suas conexões com as urgências contemporâneas, atravessadas por crises ambientais que afetam nossa existência planetária.

Entre 2016 e 2019, no Instituto Federal do Piauí (IFPI), campus Valença (Caval, para pessoas íntimas), desenvolvi, junto com estudantes do 2º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT), uma série de instalações artísticas no contexto das aulas de Arte. Essas experiências deixaram vestígios que hoje reconheço como respostas sensíveis às urgências ambientais e sociais que se insinuavam em nossa convivência cotidiana – o avanço das mudanças climáticas, a perda acelerada da biodiversidade (a chamada 6ª extinção em massa), a poluição crescente, as violências contra os povos indígenas e a deterioração dos ciclos naturais da Terra.

² Ao longo da tese utilizo com frequência as palavras “gesto” e “acontecimento”, termos que se articulam em diferentes planos. O “acontecimento” é mobilizado aqui como categoria conceitual, em diálogo com Dennis Atkinson (2009; 2018), para pensar a pedagogia como evento aberto, imprevisível e não inteiramente capturável por planejamentos prévios. “Gesto” aparece para designar ações concretas e situadas, pequenas práticas, escolhas ou movimentos, humanos e não humanos, que incidem no fluxo dos acontecimentos. Assim, quando menciono o envio de uma mensagem no WhatsApp ou a disposição de um objeto na instalação, não estou me referindo ao acontecimento em sua dimensão ontológica, mas a gestos específicos que, somados, criam as condições de possibilidade para que os acontecimentos pedagógicos e artísticos se produzam.

As atividades, muitas vezes intuídas e improvisadas, envolveram experimentações espaciais e sensoriais, performances e criações efêmeras. Mesmo sem um planejamento prévio, essas práticas atravessaram o currículo e evidenciaram tensões que ultrapassavam o campo da arte.

Ao revisitar esse percurso, compreendi com mais nitidez aquilo que sempre me acompanhou, mesmo quando eu ainda não sabia nomear: o mal-estar diante da devastação ambiental e das injustiças sociais que nos cercam. Do lixo jogado no chão aos satélites lançados ao espaço – futuros detritos interestelares; da fome assolando milhões ao extermínio sistemático de povos inteiros – tudo isso sempre me atravessou. Esse incômodo persistente gerou a **prática artística/pedagógica/regenerativa** sobre a qual fala este estudo. Não foi uma escolha cuidadosamente planejada, mas uma resposta necessária – e, hoje, a única que faz sentido na minha vida docente. Não quero mais falar sobre coluna grega ou catedral gótica, nem sobre o Rococó na Inglaterra. Quero falar sobre a Terra em agonia, e sobre como ainda podemos escutar, sentir, aprender e agir a partir disso.

Claro, a escolha de associar arte às questões ambientais e éticas não é, nem deve ser, uma obrigação universal. No entanto, no contexto desta pesquisa, da minha prática docente e da vida que escolho construir, essa associação se tornou inevitável. Dissociar os conteúdos de arte dessas problemáticas – especialmente das questões ambientais – passou a ser, para mim, epistemológica e eticamente insustentável. Não se trata de impor um caminho único, mas de afirmar um posicionamento que responde às urgências do tempo em que vivemos e às escutas que tenho cultivado ao longo do meu percurso.

No entanto, reconheço a multiplicidade de poéticas possíveis, inclusive aquelas que, em sua delicadeza ou aparente despretensão, expressam posicionamentos profundamente políticos. É a minha **solastalgia** – termo que será discutido ao longo da introdução – que demanda esse vínculo entre educação, criação e cuidado, mas não há uma só trilha possível para caminhar entre arte e mundo.

Donna Haraway (2016) nos alerta sobre as interconexões entre tempos e histórias, enquanto Anna Tsing (2022) enfatiza a importância de reconhecer a complexidade que permeia nossas histórias.³ Para Tsing, a diversidade contaminada exige formas narrativas capazes de lidar com sua

³ Opto por utilizar “estória” para me referir às memórias que emergem apenas pela via da lembrança, sem apoio em registros materiais. A distinção, embora em desuso no português contemporâneo, ajuda a diferenciar essas narrativas afetivas e fragmentárias das histórias documentadas e apoiadas em vestígios. Essa escolha, que já fazia parte do meu processo de escrita, ressoa com uma distinção proposta também por Anna Tsing em *O cogumelo no fim do mundo* (2015), cuja tradução em português recupera a separação entre story e history para manter a densidade conceitual do original.

multiplicidade, tornando imprescindível incorporar essa profusão de histórias às nossas práticas de conhecimento.

Inspirada por Tsing (2022), compreendo que contar e recontar histórias não é um mero exercício de memória, mas um processo de assimilação, no qual as experiências vividas são continuamente ressignificadas. Como ela afirma: "É na escuta dessa cacofonia de histórias conturbadas que poderemos encontrar nossas melhores esperanças para a sobrevivência precária" (p. 83).

Nos conta Ailton Krenak em uma entrevista para o jornal *Le Monde Diplomatique*⁴:

“A memória é isso: a memória te autoriza a narrar uma história sobre o mundo que você vive, a memória te autoriza a criar uma narrativa sobre o mundo. Se você não tem memória, você vai ficar citando bibliografia”, do jeito que estou fazendo agora.

Mas eu estou também trazendo memórias do mundo que eu vivo. Então, trago memórias minhas, e bibliografias, e trago também memórias alheias de povos que estão compondo este mundo junto comigo.

Assim, apresento fragmentos de histórias que justificam os caminhos desta pesquisa e fundamentam minhas escolhas epistemológicas. Esse movimento se ancora em um **pragmatismo ctônico**: uma atitude de permanência e compromisso comigo e com o mundo. Assumo, portanto, as direções que fazem sentido para mim, os saberes que sigo construindo, feitos de equívocos e clarezas, e as possibilidades viáveis no meu contexto de vida.

Do inesquecível, o inesperado e o inevitável

Do inesquecível, inscrito nas lembranças de infância, desdobram-se o inesperado, que irrompe nos acontecimentos imprevistos da prática pedagógica, e o inevitável, que se impõe com as urgências do Antropoceno. Esses três vetores articulam e tensionam a pesquisa, disparando memórias atravessadas e modos de ser, pensar e agir no mundo.

⁴ Link da entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJIh1os4w&t=2452s>

Algumas lembranças – como a do desenho escolar invalidado que veremos a seguir – foram catalisadoras. Elas abriram frestas por onde emergiram camadas até então imprevistas, como o *apocalipse* ambiental. Antes sutil, quase subterrânea, essa temática foi se impondo à medida que eventos extremos adensavam o ar durante a escrita, exigindo escuta e a incorporação, mesmo lateral, dessas forças à pesquisa e às marcas que deixaram nesta tese.

As autoras e autores que me acompanham – Anna Tsing, Antônio Bispo dos Santos, Bruno Latour, Donna Haraway, Ursula K. Le Guin e Vinciane Despret – não surgiram por acaso. Suas obras se entrelaçaram às experiências de uma realidade em combustão: incêndios, secas e enchentes que atravessaram minha história e continuam a reconfigurar o agora. O mundo não mudou; mudou a forma como passei a percebê-lo, a partir das memórias emergentes e da impossibilidade de dissociar minha prática artística/pedagógica da urgência dessas questões. Não escrevo sobre catástrofes, mas a partir dos impactos que elas provocam – na memória, na imaginação, no desejo de pensar a arte como movimento de resposta ao tempo que vivemos.

Uma pergunta me acompanha desde 2006 – e, provavelmente, nunca será respondida por completo: o que realmente é importante em uma aula de Arte na educação básica? Em 2010, quando comecei a dar aulas no Instituto Federal do Piauí (IFPI), essa pergunta se afunilou: **o que é importante em uma aula de Arte no Ensino Médio?** Especialmente em um instituto federal recém-criado, com práticas ainda em consolidação. Naquele contexto, minha atuação ainda carregava traços do modelo de ensino que eu mesma havia experienciado na minha vida acadêmica, da educação infantil ao ensino superior: centrado em atividades técnicas, pouca escuta da turma e uma separação entre teoria e prática. Foi então que a pergunta se desdobrou: será que, mais do que técnicas ou conteúdos, importa um espaço de acolhimento, um lugar onde a estudantada possa se expressar com liberdade e escuta? Quem sabe o componente curricular Arte possa se tornar um território de experimentação, onde é possível, mesmo que por instantes, suspender pressões externas e acessar suas próprias histórias e estórias, dores e esperanças.

Essa ideia não acena para uma concepção de arte puramente lúdica. Embora o prazer e a leveza sejam bem-vindos e desejáveis, trata-se de pensar uma prática que não precisa ser dura, difícil ou excessivamente séria para ser legítima. Não quer dizer, também, tratar a estudantada como crianças, ou exigir maturidade adulta de quem ainda está em processo de formação (exceto, claro, no caso das turmas de Educação de Jovens e pessoas Adultas – EJA). É sobre encontrar o intervalo justo, o meio-termo onde aprender possa ser envolvimento e descoberta.

Pensar assim exige também reconhecer os limites que o próprio modelo escolar impõe. As práticas de ensino em Arte não acontecem no vácuo: estão inseridas em uma estrutura curricular, em uma organização institucional, em tradições pedagógicas que moldam o que se entende como aprendizagem válida. É nesse ponto que o pensamento de Denis Atkinson (2011) e Alain Badiou (1996) nos ajuda a iluminar certos tensionamentos entre formação sensível e ordenamento escolar.

Como observa Denis Atkinson (2011), a passagem das práticas domésticas e da educação infantil para o currículo disciplinado do Ensino Médio implica um deslocamento sensível. A escola passa a ordenar corpos e saberes por meio de critérios de desempenho e controle. Ao ler essa análise à luz da filosofia de Alain Badiou (1996), podemos pensar que as crianças deixam de ser “sujeitos da verdade” – não no sentido de quem detém uma verdade absoluta, mas como aquelas e aqueles que estão implicadas/os em processos de invenção, descoberta e abertura para o novo – para se tornarem “sujeitos do conhecimento”, isto é, estudantes treinadas/os para repetir conteúdos e habilidades instituídas. O “sujeito da verdade”, em Badiou, é aquele que se engaja em um processo de **fidelidade a um evento**, no sentido de algo que rompe com a ordem existente e exige uma reinvenção ética e existencial. Já o “sujeito do conhecimento” opera dentro da lógica da reprodução, mantendo o funcionamento da escola como aparelho de ordenamento.

Essa mudança é acompanhada, como apontam Downing e Watson (*apud* Atkinson, 2011), por uma forte ênfase na aquisição de habilidades técnicas específicas, especialmente no ensino de desenho e pintura em contextos educacionais influenciados por tradições acadêmicas eurocentradas. Tais habilidades incluem domínios da linha e do tom, da textura e da cor, entre outros elementos formais que compõem o vocabulário das artes visuais. Nessas abordagens, o ensino é frequentemente concebido sob o modelo de transmissão, no qual conhecimentos e técnicas são selecionados, organizados, regulados e transferidos da pessoa que ensina para a pessoa que aprende, que, por sua vez, é avaliada quanto à sua capacidade de assimilação e domínio técnico. Como já dizia Cattegno (1971 *apud* Atkinson, 2011, p. 53), trata-se de um “modelo marcado pela subordinação do aprendizado ao ensino”.

É importante destacar que essas observações não pretendem descrever de forma generalizante o funcionamento da educação no Brasil, nem tampouco o que ocorre nos Institutos Federais, como o IFPI em Valença. Trata-se aqui de refletir sobre tendências históricas e epistemológicas que ainda ressoam em práticas de ensino centradas na transmissão de conteúdos, na reprodução técnica de modelos artísticos e na avaliação padronizada de habilidades – práticas que muitas vezes

silenciam a escuta, a invenção e os gestos singulares de cada estudante. A pesquisa parte justamente do tensionamento entre essas lógicas e outras formas de ensinar e aprender, mais abertas à experimentação, à escuta e à coautoria.

Embora a pesquisa mencionada por Atkinson (2011), conduzida por Downing e Watson no Reino Unido, não se refira ao contexto brasileiro, as questões levantadas guardam estreita relação com a nossa realidade. Assim como em muitos sistemas de ensino europeus e estadunidenses, o currículo de Arte no Brasil, especialmente no Ensino Médio, tem sido historicamente marcado por abordagens conteudistas e técnico-formalistas, voltadas para a transmissão de conhecimentos específicos sobre elementos como linha, tom, textura e cor (Barbosa, 2008).

Ainda que reformas recentes, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a reestruturação do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), proponham uma organização mais flexível e integradora, na prática observa-se a prevalência de uma lógica curricular pautada pela mobilização de competências e habilidades, o que tem reforçado um modelo educacional tecnicista, funcionalista e gerencial. Segundo Greidinger e Cruz (2024), essa lógica tende a esvaziar os sentidos mais amplos do ensino de Arte, pois reduz a experiência estética e criativa a indicadores mensuráveis, priorizando o produto em detrimento do processo e negligenciando a subjetividade, a escuta e o percurso criativo de cada estudante.

Nesse mesmo sentido, Coutinho e Alves (2020) argumentam que a BNCC se alinha a uma concepção neoliberal de currículo, operando com uma racionalidade baseada na eficiência, na performatividade e na prestação de contas. Para as/os autoras/es, essa perspectiva “reduz a governabilidade do Estado como gestor dos serviços públicos em geral” (p. 9), favorecendo o *empresariamento* da educação e configurando o Ensino Médio como um campo de adestramento para o mercado de trabalho. Em suas palavras:

O contexto político do país favoreceu um pensamento de mudanças para a reformulação imediata do Ensino Médio, sob influência das políticas neoliberais advindas das grandes empresas e do mercado internacional, que tinham como interesse modificar as estruturas da base educacional com as ações de iniciativa privada como estratégia para reduzir a governabilidade do Estado como gestor dos serviços públicos em geral (Coutinho e Alves, 2020, p. 9).

A BNCC menciona, entre as competências específicas de Artes, o desenvolvimento da criatividade, da subjetividade e do pensamento crítico, bem como a valorização da expressão pessoal e da apreciação estética. Entretanto, esses aspectos são enquadrados numa lógica de competências e habilidades mensuráveis, o que os subordina a um paradigma técnico e utilitarista. Assim, mesmo

reconhecendo formalmente essas dimensões, o documento limita sua efetivação, pois a prática escolar segue pressionada por métricas de desempenho e por um entendimento da educação como preparação para o mercado.

É nesse ponto que se acentua a crítica de autoras/es como Greidinger e Cruz (2024), para quem “o ensino das Artes envolve a subjetividade, a criatividade, o pensamento crítico, além de diversas possibilidades de verificar os valores e atitudes dos alunos” (p. 8), dimensões que se enfraquecem quando a estrutura curricular permanece ancorada em modelos transmissivos e avaliativos.

Sob a perspectiva eco/ético/estética que orienta minha prática, essa limitação é ainda mais grave: ao priorizar a performatividade e a padronização, a BNCC desconsidera a potência das experiências que cultivam vínculos, escuta e atenção aos contextos e às interdependências entre diferentes formas de vida. Práticas artísticas/pedagógicas que se orientam pela criação coletiva e pela vivência sensível tornam-se, assim, não apenas estratégias de resistência, mas respostas epistemológicas à fragmentação dos saberes e ao empobrecimento das relações na escola.

Sobre isso, Atkinson questiona: “**quanta importância ou relevância devemos, de fato, atribuir a tais saberes e práticas?**” Ele argumenta que a centralidade conferida ao desenvolvimento técnico substitui as práticas inovadoras da primeira infância, além de silenciar as potências semióticas multimodais – ou aquelas em que modos visuais, linguísticos e corporais se articulam para produzir significados (Atkinson, 2011, p. 60).

É justamente essa dimensão que a instalação artística pode recuperar ao propor um modo de expressão que se constitui por hibridismos sensoriais: som, imagem, gesto, palavra, objeto, luz, corpo, espaço... Trata-se de uma prática radicalmente multimodal, mas que não deve ser confundida com a polivalência. Trabalhar com instalação artística não significa excluir os conteúdos formais das artes visuais – como linha, cor, textura e composição. Ao contrário, esses elementos podem estar presentes e ser acionados de maneiras múltiplas e interconectadas. Isso será mais bem desenvolvido no capítulo 5, sobre a prática artística/pedagógica/regenerativa.

A polivalência, muitas vezes presente em abordagens generalistas do ensino de Arte, propõe que a mesma pessoa docente ensine todas as linguagens artísticas – teatro, música, dança, artes visuais – sem o devido aprofundamento ou articulação entre elas, o que frequentemente resulta em superficialidade. O hibridismo da instalação, por outro lado, não é uma justaposição de linguagens, mas uma composição singular em que as linguagens se constroem e se afetam mutuamente,

produzindo novos sentidos. A instalação não exige domínio técnico de todas as linguagens, mas sim escuta, sensibilidade e disposição para criar zonas de encontro entre materialidades e subjetividades.

No modelo de ensino baseado na transmissão de saberes técnicos e no controle das formas de expressão, o impulso pedagógico é amplamente concebido como corretivo, como afirma Atkinson (2011). A aprendizagem deixa de ser um campo de criação de sentido e passa a ser moldada por padrões avaliativos e normativos. A instalação artística, por sua vez, não busca controlar as formas de expressão. Ao contrário, ao convocar múltiplas linguagens, ela convida cada pessoa a experimentar com o que lhe é mais familiar ou instigante: há quem pinte, quem componha sonoramente, quem pendure objetos no teto, quem desenhe no chão... E há também quem, após longos momentos de aparente desinteresse, surpreende com um gesto de deslocamento que reconfigura todo o espaço.

Penso aqui em um instante experienciado durante a instalação *Nossos Bosques Têm Mais Vida?*: um estudante passou a maior parte do tempo em silêncio, circulando sem se envolver diretamente. No momento em que fizemos uma pausa para análise do andamento da composição, ele agiu – reorganizou com precisão poética toda a configuração do chão da sala. A ação foi breve, mas reconfigurou não só a estética da instalação, como também a forma de interação das pessoas com ela, e até mesmo seu sentido.⁵

Retomando: O espaço da aula de Arte, nesse contexto, corre o risco de se reduzir a uma oficina de competências, marcada pela superficialidade técnica, o que não surpreende,

⁵ Não contarei agora os detalhes do que ele fez, essa cena será retomada no capítulo dedicado às instalações, onde ela poderá ser mais bem situada e compreendida. Aqui, me interessa apenas registrar o tipo de acontecimento que escapa ao planejamento de uma aula ou de uma instalação, mas marca o processo profundamente.

considerando que estamos tratando do Ensino Médio e de uma carga horária de, muitas vezes, apenas 80 horas distribuídas ao longo de 3 anos.

Contra isso, insisto em uma aula que acolha o imprevisto e o inesperado, onde o aprender possa se dar também pelas bordas e desvios, nos gestos ainda sem nome. Como lembra Atkinson, “precisamos repensar os propósitos das práticas visuais em contextos educacionais como as escolas e, conseqüentemente, sua função como práticas de aprendizagem”, tarefa que envolve retrabalhar a multimodalidade de modo não compartimentalizado, como ela aparece nas práticas artísticas contemporâneas e nas vivências inventivas da infância (Atkinson, 2011, p. 60).

Mas, voltando à escrita da tese: como mencionei anteriormente, esta escrita convoca memórias que evidenciam como o **APOCALIPSE AMBIENTAL** atravessou escolhas e modos de ensinar. Retomo algumas delas, não para justificar, mas para articular os percursos epistemológicos que sustentam esta pesquisa.

Ame a “matureza”

Entre o final da década de 1980 e os primeiros anos da década de 1990, comecei a escrever para a seção de cartas de algumas revistas em quadrinhos. A revistinha para a qual eu mais escrevia era a *Urtigão*, personagem da Disney que vivia na roça como ermitão, distante da cidade grande, conhecido por sua personalidade mal-humorada e sarcástica, de temperamento bastante difícil. Mas, apesar de sua natureza rabugenta, Urtigão era generoso e ajudava todo mundo. De volta às cartas: eu escrevia cartinhas emocionadas e apelativas pedindo às crianças que cuidassem dos animais, não jogassem lixo na rua, não poluíssem a água... Pedia-lhes para conversassem com sua família para não caçarem os animais da floresta [os tapetes e tamboretos feitos com couro de caça me perturbava terrivelmente]. Algumas crianças me escreviam e trocávamos correspondências. Lembro-me de uma carta que recebi de um menino... não lembro de onde ele era, mas ele enviou uma carta **datilografada**. Junto à cartinha, ele enviou uma página inteira, de cima a baixo, com uma frase repetida em letras maiúsculas: **AME A MATUREZA**.

Por alguma razão [talvez a letra **n** da máquina estivesse emperrada, ou talvez ele não tenha se dado conta da troca da letra], sempre que ele dizia “**natureza**”, ele datilograva **ma t u r e z a**.

[illegible]

Imagem 2 – *Um muro e um burro*, 2025.



Fonte: Imagem feita com ChatGPT alterada no Canva.

Uma lembrança anterior: eu era criança, pequena mesmo. Precisava subir em um tamborete para alcançar o muro que separava a rua do jardim de casa, e eu gostava de subir ali pra ficar olhando o movimento. Eu morava no centro de Teresina. Certa vez passou um carroceiro açoitando um burro, aparentemente tão exausto quanto seu algoz. Eu queria dizer que essa lembrança me fez chorar por uma semana, mas, na verdade, me faz chorar até hoje.

A Jabota e o Jabuti

Muitos animais fizeram parte da minha infância, mas o Jabuti e a Jabota ocupam um lugar singular. O Jabuti foi dado como presente de casamento da minha mãe com meu pai. Contavam que ele chegou bem miudinho, em uma caixa de fósforos. Quando minhas lembranças começaram a se formar, ele já era um bicho grande e lento, com o casco acinzentado, mais por falta de cuidados do que por efeito do tempo. Anos depois, uma fêmea apareceu em nosso quintal: a Jabota. Formaram um casal e, com o tempo, vieram filhotes.

Diferente das/dos gatas/os da casa, que sempre recebiam nomes, o Jabuti e a Jabota mantiveram sua simplicidade: eram apenas o Jabuti e a Jabota. Já as/os filhotes, por sua vez, eram chamadas/os apenas de “filhotes do Jabuti”. Quando tentavam escapar pelo jardim, sempre havia uma correria acompanhada de gritos: “*os filhotes do Jabuti estão fugindo!*”. Muitas/os dessas/es pequenas/os escapistas acabaram sendo doados e foram viver em sítios.

No quintal onde o Jabuti e a Jabota viviam havia capim, pés de acerola, manga, goiaba, erva-cidreira e mamona. Durante as épocas de chuva, [o som peculiar do seu acasalamento](#)⁶ ecoava pelo quintal. Quando criança, esse som me assustava – não sabia o que era aquilo. Mais tarde, ele se tornou reconfortante, pois marcava a chegada da chuva e da proximidade do Natal.

Apesar da aparente lentidão e tranquilidade do Jabuti, eu o temia. Certa vez, fiquei presa nas grades da janela da sala, sem coragem de descer porque o Jabuti estava logo abaixo. Eu temia ser mordida, seus pequenos dentes pareciam assustadoramente afiados. Hoje, ao recordar essa cena, acredito que o Jabuti talvez guardasse uma certa raiva de nós, não apenas de mim, mas de todas as crianças que o perturbavam. Não o maltratávamos, mas estávamos sempre querendo brincar com ele. Em algumas ocasiões, ele parecia se irritar, avançando com o pescoço esticado e a boca abrindo e fechando, tentando alcançar nossos tornozelos, como se quisesse revidar nossa insistência. Ou, talvez, fosse o jeitinho dele de participar da brincadeira.

O destino da Jabota é incerto; parece ter sido levada para o sítio de uma parente. Já o Jabuti foi encaminhado a um sítio em Teresina. A última notícia que recebi contava sobre como seu casco, antes opaco e desgastado, agora brilhava. Ele parecia feliz – muito mais do que jamais fora em nosso quintal.

⁶ Para escutar o som peculiar descrito nessa passagem, ver o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NzjOXrBgkG0>.

O Fofo se foi

Um dia, meu pai levou um periquito-australiano **bem verdinho** pra casa. Dizia que o bichinho estava machucado e não conseguia voar, iríamos cuidar dele até sua recuperação. Demos-lhe o nome de Fofo. Fofo se demorou tanto que apareceu uma companheira toda amarelinha pra ele: a Fofa. Tiveram dois filhotes – um não se criou [expressão usada no Piauí para se referir a qualquer criatura que não sobrevive muito tempo após o nascimento], o outro, que cresceu com as penas verde-amareladas ou amarelo-esverdeadas, era o **FOFINHO**. As aves viviam soltas dentro de casa, pois do lado de fora havia muitas/os gatinhas/os.

Com pena das avezinhas, eu simulava chuva com um regador e vento com um abano no poleiro improvisado escolhido pelas próprias aves: a máquina de costura da mamãe. Havia uma gaiola com um ninho de madeira, sempre aberta, pra quando a Fofa precisasse pôr os ovinhos. Dava-lhes alpiste, trocava a água muitas vezes ao dia, para que não bebessem água empoeirada, acariciava suas pequenas cabecinhas e dizia o quanto lamentava por não poderem ir para o pé de castanhola do jardim. No dia em que meu pai se despediu deste mundo, o Fofo foi embora.

Logo depois, a Fofa seguiu o mesmo destino. A fim de consolar as crianças, minha mãe mobilizou a vizinhança, que saiu em busca da pequena passarinha. Eis que alguém chega em casa com uma periquita igual à Fofa, dizendo que ela tinha sido encontrada no quintal do vizinho, onde havia muito mato. Até mertiolate colocaram na patinha da bichinha. No entanto, anos depois, diante de uma desconfiança geral das crianças, já um tanto crescidas, a confissão: ela fora comprada no mercado central. Quanto ao Fofinho, bateu asas e voou.

Florência e os 16

Minhas irmãs estudavam em uma escola de padres. Um dos padres, um antigo professor do meu pai, deu uma gatinha para a minha irmã mais nova. Seu nome era Florência, em homenagem ao padre que a presenteou, o padre Florêncio. A bichinha teve filhotes, e eu arrumei um berçário com pano de chão, um lençol antigo, mas muito limpinho e perfumado, e uma boneca de pano cor-de-rosa que eu adorava. Fiz esse berçário embaixo da pia da área de serviço. E as filhotes e os filhotes de Florência também tiveram filhotes, que também tiveram filhotes... A essas gatinhas e a

esses gatinhos se juntaram outras gatinhas e outros gatinhos vindos da rua, certamente atraídas e atraídos pela quantidade de comida disponível ou pelo natural desejo felino de socializar com os seus. Estudava em uma escola perto de casa e, quando via alguma gatinha ou algum gatinho na rua, levava comigo. Fazer isso me trazia o conforto de pensar que aquela gatinha ou aquele gatinho teria comida todos os dias. Elas/es eram livres e podiam ir e vir sempre. Chegamos a conviver com 17 ao mesmo tempo. E cada qual tinha um nome, e eu sabia sobre a personalidade de cada um/a. Algumas e alguns iam passear e nunca mais voltavam; outras/os ficaram até o fim de suas vidas – que, para algumas e alguns, infelizmente, não ocorreu de forma natural: uma vizinha, incomodada com as visitas ao seu quintal quando ela estendia grandes e suculentos pedaços de carne ao sol para secarem, envenenou muitas/os delas/es. Minha mãe, entristecida, pegou quem sobreviveu e levou para outro lugar. A essas alturas, Florência já tinha quase 8 anos, e morreu em grande estado de agonia na minha frente. E por isso eu também choro até hoje.

O peso de um prato

Na adolescência, o vegetarianismo era uma tentativa frágil, com diversas interrupções, sem orientação, peso abaixo do saudável cedendo aos pratos favoritos que a mamãe preparava. Eu não comia a carne, comia a culpa de comer. Passava dias mastigando esse paradoxo: recusar o bicho no prato enquanto o mundo devorava tantos outros.

Imagem 3 – *Onça pintada*, 2025.



Outra cena me acontece: na casa da vovó materna, o *Fantástico*, exibido aos domingos na rede Globo, mostrava uma reportagem sobre a caça ilegal na África. Não lembro nada da matéria, apenas do instante em que o tiro de espingarda ecoou, sincronizado com o olhar da onça. Ela fechou os olhos. Foi um corte. Algo em mim se fechou também.

Fonte: Imagem feita com ChatGPT alterada por mim no word.

Pureza e contradição

Conheci o veganismo em 2012, quando comecei a trabalhar no Instituto Federal da Paraíba. Aos poucos, troquei laticínios por castanhas, plástico por sacolas de algodão, supermercados por mercados públicos... Depois vieram outros deslocamentos. Donna Haraway sugere: “**aprender a ficar com o problema de viver e morrer com responsabilidade em uma Terra degradada**” (p. 14) exigia mais do que gestos individuais, implicava reconhecer-se dentro de uma teia maior, emaranhada em múltiplas formas de vida e morte. O veganismo, aparentemente um fim, revelou-se mais um ponto de partida: um gesto insuficiente diante da máquina trituradora do capital. Como conciliar a ética anticarne com o laptop no qual digito agora?

Aqui está o nó: não há pureza possível dentro das estruturas que organizam a vida nas sociedades capitalísticas das quais faço parte. Vivemos contradições constitutivas, não como exceção, mas como **condição**. Ações individuais podem ter valor ético, simbólico ou mesmo bastante tangível, mas, se não forem acompanhadas por movimentos coletivos e mudanças estruturais, correm o risco de produzir a falsa sensação de contribuição, uma espécie de compensação simbólica arrefecedora da permanência no sistema. Abandonar o uso de celulares ou computadores poderia parecer uma forma de resistência, mas esse tipo de recusa, neste contexto, não nos desloca do cerco: “**Hoje já não existe exílio possível**”, nos informa Jean-François Brient (2007, p. 21). Estamos implicados numa trama tecnológica e mercantil capitalizadora de nossas práticas, corpos e desejos – e é **no centro da própria engrenagem, que invento contra a mola que resiste** (*Primavera nos dentes*, Secos e Molhados, 1974).



As leituras de autoras e autores como Ailton Krenak, Anna Tsing, Donna Haraway, Malcom Ferdinand, Ursula K. Le Guin, Vinciane Despret, entre outras, evocaram lembranças e potencializaram a urgência que sempre me acompanhou. São vozes que ajudaram a afinar minha escuta e ampliar meu campo de percepção diante das crises que atravessam este tempo. Suas contribuições serão retomadas ao longo da tese, onde ganham corpo e diálogo mais aprofundado.

Ensinar na ruína: cartografias da perda e as possibilidades de refúgio

Foi um sentimento de desolação – por muito tempo chamei apenas de tristeza – que me impulsionou a direcionar esta pesquisa para as urgências ambientais. Descobri, ao longo do caminho, o nome desse sentimento: **solastalgia**, neologismo criado por Glenn Albrecht (2005) para descrever a dor provocada pela devastação do Mundo, corroído pela ação humana – especialmente pelas culturas industrial, colonial e extrativista. Não se trata de saudade de um passado perdido, mas de um luto antecipado: o sofrimento diante da degradação progressiva daquilo que ainda existe, mas cuja destruição se anuncia e se acelera em tempo real. A solastalgia, para além de um estado emocional, tornou-se uma lente por onde passei a olhar minha prática pedagógica, as escolhas epistemológicas orientadoras desta tese e o desejo de criar, com a arte, pequenos refúgios em meio ao colapso.

Albrecht formou o termo a partir da combinação de *solace* (consolo) e *nostalgia*, para nomear a angústia provocada pela transformação de um ambiente familiar que continua fisicamente presente, mas alterado a ponto de já não oferecer o mesmo sentido de pertencimento, cuidado ou abrigo.

Ao contrário da nostalgia, que se volta para um tempo passado, a solastalgia denuncia uma perda que se dá aqui e agora, à vista, nos corpos e nos territórios, nos rios contaminados, nas árvores arrancadas pelo correntão⁷, nas vidas desabadas.

A solastalgia manifesta-se de modo contundente em eventos que expressam a perda material e simbólica de territórios diante da ação humana predatória. Um exemplo recente e emblemático ocorreu em Maceió, capital do estado de Alagoas, onde bairros inteiros vêm sofrendo com o fenômeno da subsidência do solo, resultado da atividade mineradora da empresa Braskem. A retirada contínua e intensa de sal-gema pelas operações da mineradora provocou o afundamento gradual do solo em regiões como os bairros do Pinheiro, Mutange, Bebedouro, Bom Parto e parte do

⁷ Nome popular de uma técnica amplamente utilizada pelo agronegócio para desmatamento em larga escala, especialmente no Cerrado e na Amazônia. Consiste no uso de duas máquinas agrícolas, geralmente tratores de esteira, que arrastam entre si uma corrente metálica de grande espessura, derrubando tudo que encontra pela frente – árvores, arbustos e vida do solo.

Farol, gerando rachaduras em imóveis, o surgimento de crateras em vias públicas e até mesmo abalos sísmicos – como o registrado em 2018, de magnitude 2,4 na escala Richter – Rede Sismográfica Brasileira (Matos e Galvão, 2024).

Esses danos estruturais levaram à evacuação compulsória de milhares de pessoas, que tiveram de abandonar suas casas, estabelecimentos comerciais, escolas, templos religiosos e demais patrimônios, deslocadas não apenas fisicamente, mas também em sua experiência de pertencimento e segurança. A dimensão material dessa perda se entrelaça com violação dos direitos humanos, afetando a dignidade das pessoas envolvidas e configurando um deslocamento forçado que pode ser compreendido sob a perspectiva da “lógica das expulsões” de Saskia Sassen (Matos e Galvão, 2024).

Paralelamente, a tragédia do rompimento da barragem em Mariana, Minas Gerais, em 2015, configurou outro cenário emblemático de solastalgia. A lama tóxica liberada pela mineradora Samarco – controlada pela Vale e pela BHP Billiton – contaminou rios, destruiu ecossistemas e atingiu comunidades inteiras, gerando danos ambientais e sociais de longa duração. Os territórios afetados carregam cicatrizes profundas, não apenas no solo e na água, mas também na memória coletiva, evidenciando a persistência da perda e do luto diante da destruição.

Esses exemplos reforçam que a solastalgia não é uma saudade nostálgica do passado, mas um sentimento de luto presente, vivido no corpo e na consciência, que denuncia a devastação em curso. A dor solastálgica reside na percepção de que o território, ainda ali – ainda visível – está sendo progressivamente consumido, alterado e, muitas vezes, irremediavelmente perdido.

A solastalgia evoca uma referência **fantasmagórica**, um lamento que assombra a mente. Sua estrutura emocional aproxima-se da nostalgia, pois ambas envolvem uma sensação de perda. Mas a solastalgia também pode funcionar como impulso para ação. Enquanto a nostalgia busca um retorno, a solastalgia pode catalisar iniciativas de preservação e restauração. Assim, não é apenas expressão de perda, mas também força motriz para transformação.

A degradação do espaço físico compromete o pertencimento e a identidade. Quando presenciada diretamente – no desmatamento de uma área conhecida ou na demolição de construções afetivas – essa perda se intensifica. Entretanto, a globalização da informação desloca essa experiência: mesmo sem vivenciar diretamente a destruição de um lugar, a exposição a notícias e imagens pode despertar angústias similares.

Mas a solastalgia não se restringe a um território específico. Para quem enxerga a Terra como um **lar comum**, a destruição de ecossistemas distantes pode provocar sofrimento real – sofrimento que é vivido de maneira desigual, atravessado por estruturas coloniais e raciais. O racismo ambiental, como apontam autores como Malcom Ferdinand (2022) e Antônio Bispo dos Santos (2023), evidencia que os impactos da devastação ambiental atingem de forma desproporcional populações negras e indígenas, reforçando a violência histórica sobre seus territórios e corpos. Denise Ferreira da Silva (2024), em seu pensamento feminista negro, destaca que o sofrimento ambiental se inscreve em matrizes de opressão que não podem ser dissociadas das lógicas raciais e coloniais que moldam o mundo moderno.

Esse sentimento de luto e perda pode paralisar ou, ao contrário, **impulsionar formas de resistência e engajamento**. O luto ambiental, longe de ser um ponto final, pode se tornar catalisador de movimentos de proteção, regeneração e justiça, apontando caminhos que atravessam e desconstruem desigualdades, para que um cuidado coletivo se faça possível.

Quem experimenta solastalgia expressa frustração por não conseguir deter o processo de degradação que testemunha. Enquanto algumas pessoas internalizam essa dor de modo paralisante, outras canalizam a angústia para **AÇÕES CONCRETAS**, buscando restaurar minimamente – totalmente é impossível – o equilíbrio perdido.

Ao revisitar as experiências e a interseção entre minha prática pedagógica e a preocupação com o meio ambiente, percebo que investigo, de maneira indireta, os aspectos emocionais da solastalgia. Essa reflexão alimenta a pesquisa e me impulsiona a conceber práticas pedagógicas e artísticas que criem estratégias para abrir espaços de refúgio dentro da escola e além dela.

Imagem 4 – *Instalação Sem Título*, 2017. Detalhe.



1. INTRODUÇÃO

*O começo de todas as coisas jaz,
por assim dizer, no além,
na condição de ideias
que estão ainda por se realizar.*
I Ching

...e se não houver começo? E se toda partida e chegada forem apenas instantes dentro de um *continuum*? Esta pesquisa emerge de um percurso em movimento, atravessado por incômodos epistemológicos, ambientais e institucionais, que não apenas suscitaram questões, mas deram forma a outra maneira de ensinar e reconfiguraram minha relação com a docência. Antes deles, eu seguia caminhos pedagógicos convencionais, ainda pautada por métodos lineares e conteúdos predefinidos. Depois, a prática foi se tornando porosa, experimental, mais atenta às materialidades, aos encontros e às urgências do tempo presente. Essa transformação será contada ao longo desta tese, entrelaçada à narrativa de como essa prática artística/pedagógica/regenerativa se fez possível.

Escolho começar por esses incômodos, não como um marco inaugural, mas como um nó dentro desse emaranhado: foram eles que me levaram a transformar minha prática docente em uma prática artística/pedagógica/regenerativa e, mais tarde, a escrever esta tese.

Um fio da meada

A docência em Arte não se impôs de antemão. Cheguei a ela quase por acaso ou, como diria Grosz (2017), por um “encontro de forças” inescapável que solicitou um posicionamento. Nietzsche chamaria de *amor fati*: não resignação, mas afirmação do que se constrói no caminhar. Lecionar tornou-se menos um ofício e mais um **modo de habitar o mundo**, onde arte e pedagogia se contam mutuamente.

Iniciei na educação básica em 2006, na Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SE-DUC-PI). Em 2010, o Instituto Federal do Piauí (IFPI) me abriu novas possibilidades, primeiro como substituta e, no ano seguinte, em cargo efetivo. A trajetória seguiu para o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), em 2012, período em que também cursei o mestrado em Artes Visuais na UFPB, na linha de Educação em Artes Visuais (EAV). Mais do que um marcador burocrático do ofício acadêmico, essa experiência provocou uma inflexão na minha prática docente, transformando a

relação com o ensino de Arte de maneira sensível e metodológica. Em 2014, o retorno ao IFPI me levou ao *campus* Valença, onde ainda estou, emaranhada nos trajetos que fazem desta tese não um ponto de chegada, mas um contínuo em movimento. Como uma instalação, cada escola exigiu remontagens: novas escutas, outros arranjos de tempo e matéria.

Durante o mestrado, entre 2013 e 2014, abriram-se frestas por onde começaram a passar as primeiras ferramentas da minha emancipação docente. Antes disso, mesmo já incomodada com o currículo e com a forma como me colocava em sala, eu ainda seguia as normas – quase por lealdade. Talvez por medo de errar, talvez por costume, talvez por ainda acreditar que não podia ser diferente. Mas como mudar? Por onde começar?

Quando percebi que podia, sim, ser diferente, hesitei. Sabia que seria difícil. Era mais fácil tentar aprimorar o que já existia. E foi o que fiz por um tempo: aperfeiçoei mecanismos de controle. Mantinha a turma em silêncio, aplicava provas coloridas, cuidadosamente diagramadas, com versões diferentes para dificultar a “cola”. Tudo tão “bem-feito” quanto equivocado. Eram práticas que não pediam aprimoramento, pediam desobediência, até ruírem. Nem todas ruíram, é verdade. Mas algumas, como a prova escrita, os relatórios e a aula expositiva dita “dialogada” – que, no fundo, era só expositiva, com algumas poucas falas dispersas em meio a longos silêncios e até cochilos – essas sim, deixaram de fazer parte da minha prática.

Hoje, ainda sou obrigada a fiscalizar avaliações de outros componentes curriculares, o que faz com que essas práticas ainda orbitem meu entorno. Ainda sou atravessada pela lógica da nota, mas o caminho até ela se transformou. Se antes era a prova escrita que determinava a avaliação, hoje é o processo coletivo que conduz a isso: as autoavaliações feitas pela estudantada durante a montagem e a desmontagem das instalações e, sobretudo, os momentos de conversa em que discutimos o que foi vivido e aprendido. Essa dinâmica será apresentada com mais detalhes no capítulo sobre a pedagogia da instalação artística/pedagógica/regenerativa.

Compartilho agora um dos incômodos sobre os quais falei. Convido quem lê a assistir a uma cena: uma sala de 6º ano, em uma escola estadual, no ano de 2008. Não é exatamente um exemplo ilustrativo, mas um acontecimento que atravessa esta pesquisa e que faz parte das transformações na minha prática docente e artística.

Imagine-se, então, numa sala de aula de 6º ano em uma escola estadual, onde o silêncio, conquistado após muitos malabarismos pra chamar a atenção da turminha, adensa o ar quente. O tema, a arte na antiguidade, nos leva à Mesopotâmia. Eu, professora de Arte, com o desafio de tornar o passado distante presente, proponho uma aproximação entre o cenário histórico e o ambiente imediato: Teresina, a cidade onde estamos, também uma mesopotâmia, situada entre dois rios, o Poti e o Parnaíba. Pergunto à turma se sabem os nomes dos rios que atravessam a cidade. **O silêncio se estende.**

Imagem 5 – *Sala de aula tradicional*, 2024.



Fonte: Imagem feita com ChatGpt alterada no Canva e no PowerPoint. Brasília (DF), 2024.

A escola, a dois quilômetros do Rio Poti, parece distante não apenas geograficamente, mas também em termos do entendimento e da conexão com o território imediato. Esse momento, que poderia ser apenas uma falha de comunicação, transforma-se em um ponto de partida para uma reflexão que, mais tarde, se desdobraria nas questões que moveriam minhas pesquisas de pós-graduação, primeiro no mestrado, mas de modo mais contundente no doutorado. A arte e o currículo ali se manifestam como práticas situadas, imersas em um contexto de tensões entre o global e o local, o distante e o próximo, o passado distante e o instante presente. Ali, os questionamentos sobre o

currículo ainda eram vagos e imprecisos; seguia apenas os planos de disciplina disponíveis nas escolas por onde passava. Era meu segundo ano na docência e o trabalho se dividia entre diferentes instituições para completar as 40 horas semanais – um trânsito que se repetiria ao longo da carreira. Como uma instalação artística que se desfaz e se recompõe a cada nova visita, a prática pedagógica tomava forma nas mudanças constantes. Ao longo de cinco anos na Seduc, foram oito escolas; a mesma dinâmica ocorreu na Rede Federal de Educação, com aulas em diversos campi do IFPI (Teresina Central, Teresina Zona Sul, Piripiri, Valença) e no IFPB (campus Monteiro). Em cada lugar, uma configuração distinta; em cada encontro, a relação de aprendizagem se reorganizava. Escrever sobre essa transição constante entre instituições de ensino me leva, no exato momento em que redijo estas linhas, a refletir sobre um fenômeno que também marcou a trajetória de estudante: a mudança contínua de escola. Durante toda a educação básica, transitei por diferentes instituições e esse deslocamento se repetiu, de forma análoga, ao longo da docência.

Assim, esta tese advém das experiências vividas, especialmente – mas não exclusivamente – no Instituto Federal do Piauí (IFPI), e, em particular, das instalações artísticas/pedagógicas realizadas entre 2016 e 2020. Mais do que um relato autobiográfico, ela se propõe a ser uma investigação sobre as instalações enquanto dispositivos pedagógicos, campos de experimentação nos quais se articulam experiências e redes de referências teóricas. Nesse processo, amplia-se a compreensão das relações entre arte, educação e meio ambiente. Ao longo desses anos, o que hoje entendo como **instalações artísticas/pedagógicas/regenerativas** foi se configurando como um espaço de experimentação sensível e coletiva, atravessado por diversos agentes – estudantes, comunidade escolar, materiais, espaços, instituições e contingências.

A pesquisa investiga a instalação artística como dispositivo pedagógico na EAV no Ensino Médio Integrado ao Técnico (Emit), fundamentando-se em referenciais teóricos que ampliam a compreensão da instalação artística/pedagógica, expandindo sua concepção para além do campo das artes, incorporando também a educação. O objetivo principal é analisar como a instalação artística pode ser utilizada como dispositivo pedagógico na EAV, considerando as condições ambientais, que demandam abordagens educacionais mais interconectadas, colaborativas e sensíveis ao contexto de urgência atual.

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Meio Ambiente oferecido pelos Institutos Federais é uma modalidade de ensino técnico integrada à educação básica, na qual as/os estudantes cursam tanto o Ensino Médio quanto o Técnico de forma simultânea. Especificamente no campo do meio ambiente, esse curso visa proporcionar uma formação que prepara as/os estudantes para compreender, analisar e atuar de forma consciente e responsável em relação às questões ambientais.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), elaborado pelo Ministério da Educação, o técnico em Meio Ambiente será habilitado para:

- Coletar, armazenar e interpretar informações, dados e documentações ambientais.
- Auxiliar na elaboração, na análise de projetos, nos relatórios e estudos ambientais.
- Propor medidas para a minimização dos impactos e recuperação de ambientes já degradados.
- Executar sistemas de gestão ambiental.
- Organizar programas de educação ambiental com base no monitoramento, na correção e prevenção das atividades antrópicas, na conservação dos recursos naturais através de análises preventivas.
- Organizar redução, reuso e reciclagem de resíduos e/ou recursos utilizados em processos.
- Identificar os padrões de produção e consumo de energia.
- Realizar levantamentos ambientais.
- Operar sistemas de tratamento de poluentes e resíduos sólidos.
- Relacionar os sistemas econômicos e suas interações com o meio ambiente.
- Realizar e coordenar o sistema de coleta seletiva.
- Executar plano de ação e manejo de recursos naturais.
- Elaborar relatório periódico das atividades e modificações dos aspectos e impactos ambientais de um processo, indicando as consequências de modificações.
- Realizar ações de saúde ambiental nos territórios.
- Desenvolver tecnologias sociais ambientais.
- Promover ações de manejo ambiental.
- Avaliar e monitorar sistema de tratamento e abastecimento de água, bem como de esgotamento sanitário.
- Monitorar os indicadores de qualidade do ar atmosférico.
- Executar ações de controle e manejo da poluição.
- Realizar vistoria ambiental e sanitária.
- Realizar monitoramento ambiental.
- Elaborar diagnóstico das condições socioambientais, econômicas e culturais.
- Identificar e intervir nos problemas de saúde relacionados aos fatores de riscos ambientais do território com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população.
- Conhecer e utilizar sistemas de informação geográficas para uso em atividades de geoprocessamento no trabalho ambiental.
- Integrar ações da saúde do trabalhador com saúde ambiental.

- Conhecer e integrar o sistema de saneamento ambiental bem como sua relação com a saúde pública.
- Auditar sistemas de gestão ambiental.
- Atuar nas áreas de educação, proteção e recuperação ambientais.

Ainda conforme o CNCT, são essenciais para a atuação como Técnico em Meio Ambiente:

- Conhecimentos das políticas públicas de Meio Ambiente e compreensão de sua atuação profissional frente às diretrizes, princípios e estrutura organizacional do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).
- Conhecimentos das políticas públicas de saúde e compreensão de sua atuação profissional frente às diretrizes, princípios e estrutura organizacional do Sistema Único de Saúde (SUS).
- Conhecimentos e saberes relacionados a processos de sustentabilidade, territorialização e monitoramento ambiental.
- Organização, responsabilidade, resolução de situações-problema, gestão de conflitos, trabalho em equipe de forma colaborativa, comunicação e ética profissional.
- Atualização e aperfeiçoamento profissional por meio da educação continuada.
- Visão abrangente e integrada dos tópicos ambientais (água, ar, solo, fauna e flora) e sua dinâmica.
- Orientação e controle de processos voltados às áreas de conservação, pesquisa, proteção e defesa ambiental.
- Atuar em equipes de gerenciamento ambiental de órgãos públicos e privados.

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Meio Ambiente, conforme definido pelo CNCT, faz parte do Eixo Tecnológico de Ambiente e Saúde. Seu objetivo é proporcionar uma formação completa para estudantes interessadas/os em atuar na área ambiental, abordando aspectos técnicos, práticos e teóricos relacionados à preservação e gestão ambiental.

Com uma carga horária mínima de 1200 horas, a duração do curso depende da modalidade de sua oferta: nos IFs, na modalidade Integrada ao Ensino Médio, a duração é de 3 anos. Já nas modalidades Subsequente e Concomitante, quando a/o estudante já cursou ou está cursando o ensino médio em outra instituição, o curso tem duração de 1 ano e meio.

Os campos de atuação para as/os técnicas/os no Curso Técnico de Meio Ambiente são diversos e incluem locais e ambientes de trabalho como aterros sanitários, autarquias e órgãos públicos, cooperativas e associações, empresas de licenciamento ambiental, entre outros. Além disso, as/os profissionais formadas/os podem trabalhar em instituições de assistência técnica, pesquisa e

extensão rural, organizações não governamentais ambientais e até mesmo como autônomos (MEC, 2020)⁸.

Para além dos aspectos do universo do trabalho, foco principal dos textos que descrevem os cursos ofertados pelos IFs, o curso Técnico Integrado ao Médio em Meio Ambiente parte do propósito de promover o cuidado e a responsabilidade com o planeta. Assim, a predileção por essa área de estudo está justificada.

Na época da historinha sobre a aula no 6º ano, minhas inquietações giravam em torno da postura que eu assumia em sala de aula e do currículo altamente eurocentrado. À medida que comecei a desenvolver as instalações artísticas como parte da prática pedagógica, essa abordagem se transformou – e, paralelamente, o currículo também passou por mudanças. A história da arte europeia não foi completamente excluída, tornando-se apenas mais um dos muitos repertórios possíveis [mas isso é assunto para o capítulo sobre os pontos de inflexão da minha prática].

Essas mudanças, contudo, não solucionaram as questões que me moviam, apenas as reconfiguraram. A relação entre ensino de arte, currículo e práticas pedagógicas segue sendo um campo de tensões e é sobre esse território, em constante movimento, que a pesquisa se debruça. Nos primeiros anos como professora, comecei a questionar não apenas a postura que levava para a sala de aula, mas, sobretudo, o currículo, que me parecia rígido e distante das realidades da estudantada.

Perguntava-me até quando seria necessário seguir abordando temas como a antiguidade clássica, a arte gótica ou o barroco – conteúdos historicamente relevantes, sem dúvida, mas que pouco dialogavam com os contextos e urgências das turmas com as quais eu trabalhava. Lecionava em escolas públicas – inicialmente na rede municipal e estadual e mais tarde na federal – sempre na educação básica, tanto no interior do Piauí quanto na capital, Teresina. Dentro desse recorte geográfico, cultural e social, muitos dos conteúdos canônicos da história da arte pareciam ressoar como ecos distantes, sem sentido concreto para aquelas e aqueles estudantes. Mas, diante dessa reconfiguração, novas perguntas emergiram.

O desenvolvimento das instalações provocou um novo tipo de inquietação: seriam elas efetivas no contexto da educação em artes visuais no Ensino Médio Integrado ao Técnico? Da minha perspectiva, as experiências eram *maravigolds*⁹ (ou quase isso!), mas como avaliar sua real

⁸ Ministério da Educação (MEC). Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Resolução CNE/CEB n.º 2, de 15 de dezembro de 2020.

⁹ Expressão usada pela filha da minha vizinha, em Valença, durante uma visita a uma das instalações. Ela colocou as mãozinhas nas bochechas e disse: “*Está maravigold!*”. Ela usava esse adjetivo pra descrever coisas que fazem seus

incidência na dinâmica escolar? Foi nesse percurso que passei a investigar não apenas as instalações em si, mas o que elas movimentam. Essa investigação parte do princípio de que, como afirma Paulo Freire, não é possível educar de maneira libertadora sem partir da realidade concreta das pessoas envolvidas: “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadoras/es e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (Freire, 1987, p. 47). O componente curricular Arte, nesse sentido, torna-se campo de problematização do mundo vivido, e não apenas de transmissão de saberes históricos legitimados.

Assim, as questões que orientam esta pesquisa são: de que maneira a instalação artística, em sua dimensão processual e coletiva, pode operar como uma “metodologia-gambiarra”, rearticulando os modos de fazer educação em artes visuais diante dos desafios do Antropoceno? Como essas experiências instauram processos de regeneração, trazendo à tona conhecimentos, histórias e materiais que foram descartados, esquecidos ou subvalorizados no ambiente escolar?

Ao transformar resíduos em exposições de arte, corredores em espaços de *experimentação estética*, estudantes em plantadores/as-coletores/as de futuros possíveis, as instalações também deslocam o que se entende por ensino de arte e desarticulam a estrutura curricular organizada na história da arte ocidental eurocentrada, abrindo-se para histórias da arte e práticas artísticas globais e locais, de *faz tempo* e de agora.

Dessa forma, embora as inquietações sobre a minha postura em sala de aula e o currículo permaneçam não superadas (e, talvez, nunca o sejam completamente), o foco da pesquisa se deslocou para novas questões que, ainda que dialoguem com essas preocupações anteriores, expandem a investigação para os efeitos mais amplos das instalações no contexto escolar e educacional.

Para compreender essas dinâmicas – isto é, os processos de reconfiguração curricular, as relações entre materiais e participantes e os efeitos pedagógicos das instalações – dialogo com referenciais que tensionam as fronteiras entre arte, educação e ecologia. A Teoria Ator-Rede (Latour, 2012) permite pensar a instalação como um campo de relações, onde materiais e objetos também exercem agência no processo educativo. A Pedagogia do Evento (Atkinson, 2011; 2018) propõe uma aprendizagem que imerge no encontro e na contingência, deslocando a ideia de ensino como transmissão e aproximando-o da experiência. Em diálogo com Alain Badiou (1996), que concebe o evento como uma ruptura que desestabiliza a ordem vigente e exige uma “fidelidade à

olhinhos brilharem. Ela tinha aproximadamente 4 anos. Isso foi entre 2018 e 2019. Não lembro qual foi a instalação que ela visitou, mas a cena ficou marcada como um momento de encantamento genuíno.

verdade”, analiso momentos de inflexão na minha prática pedagógica, nos quais as instalações atuam como catalisadoras de reconfigurações no fazer educativo.

As epistemologias simbióticas (Preciado, 2023) e descoloniais (Ferdinand, 2022; Bispo dos Santos, 2023) desafiam narrativas antropocêntricas, abrindo espaço para pensar a educação como um processo interconectado entre diferentes formas de vida e conhecimento. A partir dessas perspectivas, a instalação não se reduz a um artefato estático ou um projeto didático isolado ao longo do período letivo, mas se torna um campo de experimentação, onde o lixo se transforma em obra, salas de aula se convertem em refúgios e estudantes se tornam plantadoras/es-coletoras/es de futuros possíveis.

A relevância desta pesquisa se dá tanto no campo da arte quanto no da educação: no campo da arte contemporânea, essa pesquisa tensiona a distinção entre processo e obra, apontando para modos de fazer que valorizam a experiência compartilhada em vez de um produto final e da prática individual. Essa abordagem propõe uma vivência artística em que o encontro e a interação entre estudantes são elementos centrais do processo criativo. Embora a experiência individual tenha seu lugar, no contexto do Emit, cuja finalidade não é formar artistas, mas promover uma formação humanística integral, a experiência compartilhada ganha uma dimensão significativa. Diante do agravamento das crises ambientais e sociais, estimular a cooperação e o trabalho coletivo pode contribuir para ampliar perspectivas e incentivar relações menos competitivas e mais colaborativas. Além disso, essa dinâmica evita comparações que, em certos contextos, podem desestimular a prática artística, em vez de incentivá-la.

Escrever sobre isso me trouxe uma memória do ensino fundamental, eu devia estar na terceira ou quarta série. Era um evento com pessoas de outra cidade, coisa rara de acontecer, e haveria uma exposição com trabalhos de muitas escolas. Eu queria tanto participar! Dediquei-me com ânimo e fiz um desenho, mas ele foi avaliado de uma forma tão grosseira! Como se fosse ruim. Como se fosse um desenho feio e ruim. Fiquei revoltada! *“Então vou fazer qualquer coisa!”* Eu disse.

Peguei outro papel, risquei bastante com várias cores e fiz uma “obra abstrata”. Chorei um pouco, frustrada e ofendida, e ainda hoje me emociono, porque disseram que meu trabalho estava ruim, enquanto os desenhos “super bem-feitos”, com acabamentos impecáveis, foram considerados bons. Isso me deixou muito triste.

A ideia é compor uma **atmosfera estética** para a aprendizagem da Arte. A busca por esses momentos visa arejar as práticas pedagógicas, expandir as formas de relação com o conhecimento e abrir espaço para experiências que envolvem o corpo, a intuição e o imprevisito. Nesse sentido, a instalação assume um **caráter heurístico**: não é apenas um meio de exposição ou de fruição estética, mas um campo de investigação sensível, onde se aprende fazendo, tocando, errando, reorganizando. Seu potencial não está em transmitir conteúdos predefinidos, mas em criar condições para que algo **inesperado** possa emergir – uma ideia, uma pergunta, uma sensação, uma hipótese poética.

Metodologicamente, esta pesquisa não se estrutura como uma análise, mas como um movimento de observação e registro. Fotografias, vídeos, relatos e memórias se atravessam, em um fluxo que não busca classificar, mas perceber e desdobrar as experiências vividas nas instalações. A escrita em primeira pessoa não é um ato de fechamento em si mesma, mas uma necessidade epistemológica, uma forma de permanecer dentro do campo da experiência, tratar da prática artística/pedagógica/regenerativa a partir do lugar de quem a vive e a problematiza.

O percurso metodológico inclui o mapeamento das redes de agenciamento formadas nas instalações realizadas no IFPI, com atenção às entidades – humanas e não humanas – que se conectam no processo. Interessa-me observar como essas relações se constituem e se deslocam, compondo experiências compartilhadas. O mapeamento acompanha os movimentos da rede em sua fluidez, reconhecendo as pessoas participantes como agentes que afetam e são afetadas pela instalação.

A instalação artística/pedagógica/regenerativa não deve ser confundida com uma metodologia de ensino de artes visuais. Embora dialogue com processos de aprendizagem, escapa aos formatos previsíveis do plano de aula. Em minha experiência, prefiro chamá-la de contradispositivo pedagógico, uma força capaz de tensionar modos sedimentados de ensinar e aprender, abrindo desvios, provocando deslocamentos, desconcertando certezas. Não entrega respostas. Não se apoia em manuais. Convida à presença, à escuta atenta, aos sentidos afinados com o instante e suas emergências. Não se trata de ensinar o caminho, mas de criar condições para inícios – mesmo quando ainda não se vê com nitidez o que virá.

A instalação, nesse campo expandido, opera como força dissonante.

prática que REVERBERA mais do que avalia,
convoca mais do que instrui,
escuta mais do que conduz.

Talvez, em última instância,
seja aquilo que cada pessoa experiencia e reconhece:
método, provocação, fenda...
um contradispositivo.

Quando a chamamos ME-TO-DO-LO-GI-A, algo se perde.

Sua força relacional se esvai . . .
Porque uma coisa ela não é: projeto.
Não é uma ação pontual,
executada esporadicamente e depois esquecida.

A instalação ocupa o componente curricular de Arte,
atravessando o ano letivo como prática contínua:
montagem e desmontagem,
aproximação e afastamento,
escuta e intervenção.

O hibridismo que sustenta essa prática não se organiza como uma soma de técnicas ou linguagens. Não se trata de uma colagem de formatos ou de uma justaposição de elementos. É um processo de convivência entre diferenças que não se anulam nem se harmonizam. A instalação, nesse sentido, é moldada pelas contingências – e não apenas pelo planejamento – e opera por deslocamento: é movida pelas fricções entre modos de fazer e de pensar e pela abertura ao que escapa ao controle da docente ou do cronograma escolar.

Inspirada por Homi Bhabha (1998), compreendo o hibridismo como um movimento que desestabiliza estruturas fixas, produzindo o que ele chama de “terceiro espaço” – um lugar entre fronteiras, onde diferentes formas de enunciação se encontram e se tensionam. Trata-se de um espaço que não dissolve as diferenças, mas as coloca em negociação, permitindo que, no descompasso entre tempos, saberes e expectativas, surjam experiências pedagógicas que escapam às molduras tradicionais da escola. No contexto do Ensino Médio Integrado ao Técnico, por exemplo, as lógicas do currículo técnico, da escola pública e da arte contemporânea colidem e se interpenetram, criando uma tensão própria às existências fronteiriças, nas quais a instalação artística encontra lugar para se inscrever como prática viva de negociação entre o instituído e o emergente.

A instalação, como prática pedagógica, encontra nesse espaço sua potência. Ela não aplica um método prévio, mas inventa um território transitório no qual os limites entre teoria e prática, entre saber instituído e saber em criação, se tornam porosos. Esse *entre* é onde as aprendizagens reais – imprevisíveis, relacionais, situadas – podem ocorrer.

Como aponta Bhabha, o hibridismo é esse terceiro espaço “que carrega o fardo do significado da cultura” (1998, p. 69), abrindo caminho para narrativas que escapam à lógica dominante. É nesse espaço de contaminação criativa que a pedagogia da instalação encontra morada: não como exceção, mas como modo contínuo de presença no cotidiano escolar.

A instalação artística/pedagógica/regenerativa, nesse sentido, não está à margem do currículo. Ela o reconfigura a partir de dentro – como prática que acompanha o ano letivo em suas curvas e interrupções, que se constrói com as mãos, os corpos, os silêncios e as palavras da comunidade escolar. É esse chão – instável, fértil, compartilhado – que permite à criação seguir em movimento.

Às vezes partimos de um tema inicialmente escolhido por mim, como “Arte e Meio Ambiente”, na esperança de que ele possa florescer com a turma. Mas, quando percebo que o grupo está mobilizado por outras urgências – como a violência de gênero ou o apocalipse ambiental –, seguimos por outros caminhos. Nesses momentos, recorro a materiais didáticos que venho elaborando ao longo dos anos: imagens, textos, slides e propostas de performance que me ajudam a escutar essas urgências e a acolher outras direções no percurso. Curiosamente, as instalações quase nunca estão entre as propostas iniciais. Isso porque exigem contato e afetação coletiva. Elas só começam a ganhar forma quando há um certo amadurecimento coletivo sobre o tema, quando os debates já abriram frestas para que outras composições possam emergir. A proposta, então, não é um modelo fechado, mas uma arquitetura flexível, que abriga a presença das/des/dos estudantes e se transforma com elas, eles e elus.

Há ainda um plano reservado às contingências, como uma inesperada falta de energia elétrica ou os conflitos que, por vezes, atravessam a sala de aula e exigem reconfigurações imediatas. A instalação artística/pedagógica/regenerativa foi gerada em uma dessas situações-limite, de um momento caótico, quando tudo parecia estar em conflito – estudantes entre si, comigo, com a instituição – e, ao mesmo tempo, tudo confluía para o surgimento de algo novo, coletivo. Uma prática que se espalha por reverberação, e não por repetição, se inscreve no cotidiano da escola, sem se encerrar em seus muros.

Esses muros não nos isolam das ruínas do tempo em que vivemos, tempo que, como já situado no prólogo, é marcado pela devastação ecológica e pelo sentimento de solastalgia que atravessa os corpos e os territórios. Inicialmente, considerei o Antropoceno – tal como proposto por Paul Crutzen e Eugene Stoermer (2000) – como o horizonte geológico no qual esta pesquisa estaria situada. A designação aponta para a intensificação das transformações planetárias causadas por atividades humanas, sobretudo a partir da Revolução Industrial, marcando uma nova era em que a espécie humana teria se tornado força geológica de escala planetária. No entanto, ao me deparar com *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho* (2022), de Malcolm Ferdinand, fui convocada a questionar o uso indiscriminado da categoria “ser humano” como agente universal da catástrofe ecológica.

Em diálogo com esse deslocamento, considerei abordagens que tensionam a homogeneização do “humano” no Antropoceno e evidenciam os enredamentos históricos, políticos e econômicos que tornaram possível a devastação ambiental em curso. Entre elas, destaco o Plantationoceno, conceito desenvolvido por Anna Tsing (2022) e Donna Haraway (2016), que explicita a continuidade entre a lógica das plantações coloniais e os atuais regimes de monocultura, extração e exploração que devastam ecossistemas e corpos racializados. Em paralelo, o **Chthuluceno**, também formulado por Haraway, propõe uma reconfiguração ontológica: mundos compostos por relações multiespécies, marcados por interdependências radicais e transformações contínuas entre humanes e não-humanes.

Situo essa pesquisa nesse campo de disputas conceituais e de abertura cosmopolítica. Em vez de ancorar-se em um único marcador geológico, como o Antropoceno, esse estudo se articula em meio às camadas históricas, políticas e ecológicas que amalgamam crises e possibilidades.

Interesso-me particularmente pelas reverberações do **Chthuluceno** como um campo de pensamento que tensiona categorias estabelecidas e acolhe a complexidade das práticas multiespécies, relacionais e regenerativas que atravessam esta tese. Diferente do Antropoceno, cuja generalidade tende a homogeneizar a figura humana e a eclipsar as responsabilidades coloniais e capitalistas, o Chthuluceno permite pensar com os rastros, os enredamentos e as urgências que moldam o presente, em consonância com os gestos artísticos e pedagógicos que aqui são investigados.

Esse cenário faz ecoar perguntas que orientam, tensionam e inspiram esta pesquisa. Algumas buscam caminhos possíveis; outras convidam à continuidade da ação, como no jogo do barbante: um par de mãos oferece o padrão para que outres inventem o próximo (Haraway, 2016).

A pesquisa se move nesse ENTRE, guiada pelas seguintes questões:

- + De que modo a instalação artística, enquanto prática pedagógica contínua, pode operar como contradispositivo diante do colapso socioambiental em curso, contribuindo para outros modos de escuta, criação e recomposição nas práticas de ensino em artes visuais?
- + E, talvez a questão mais urgente – e irrespondível em termos conclusivos, mas incontornável enquanto orientação ética: como colaborar, a partir de uma prática artística/pedagógica regenerativa, com a desaceleração do fim do mundo? Aquele fim que, como nos lembra Ailton Krenak em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), já se iniciou para muitas formas de vida.

As perguntas que orientam esta pesquisa mantêm o **entre aberto** – esse espaço de escuta, hesitação e contágio, onde pensar e fazer se implicam mutuamente. Esta tese não se ‘ergue a partir da vontade de provar, demonstrar ou afirmar verdades. Ela caminha ao lado das incertezas, dos rastros e dos movimentos que se dão no contato entre a arte, a escola, o mundo e quem passa por eles. Não parto da pretensão de provar que a instalação é, em si, uma metodologia regenerativa. Em vez disso, me aproximo das experiências buscando escutar o que emerge nas frestas, nos desvios, nas suspensões do cotidiano escolar. Observo como a instalação pode se comportar como agente de aprendizagem, deslocamento e cuidado, não por definição, mas por contágio e relação. Ao invés de reconhecer sua agência de fora, procuro me implicar nela, sentir seus rastros, seus modos de se fazer presente e de nos fazer pensar a Educação em Artes Visuais nos tempos presentes.

A partir dessas indagações, o estudo se organiza em torno dos seguintes objetivos específicos:

- + Descrever a instalação como processo artístico, destacando suas características fundamentais;
- + Acompanhar situações em que a instalação atua como contradispositivo pedagógico, favorecendo outros modos de aprender e ensinar.
- + Explorar as características da instalação artística que contribuem para seu papel no contexto educacional, especialmente no Ensino Médio Técnico em Meio Ambiente.

- + Investigar de que maneira a Teoria Ator-Rede pode oferecer uma compreensão mais ampla da instalação artística, destacando sua relevância na educação a partir da noção de rede, co-agência e interdependência.
- + Cartografar as práticas realizadas no IFPI, buscando compreender como essas experiências se relacionam com o que tenho chamado de pedagogias regenerativas – atravessadas por escuta, cuidado, afetação e pela tensão entre norma e invenção.

Nesse percurso, identifiquei pontos de inflexão em minha prática pedagógica, especialmente no contexto das limitações impostas pela carga horária reduzida do componente Arte no currículo do Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT) no IFPI – atualmente fixada em 80 horas, distribuídas entre o 1º e o 2º ano de cada curso. O uso da instalação artística como procedimento pedagógico surge, nesse cenário, como uma tentativa de contornar essas restrições por meio de ações que reconfiguram o tempo-espço escolar.

Para compreender as relações entre o ensino de artes visuais, as instalações artísticas e o contexto das catástrofes ambientais, vou contar, com mais atenção, o que aconteceu em três experiências *Campus*, junto a turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Meio Ambiente e em Administração. Outras instalações também aparecem no percurso, umas como lembrança, outras como exemplo. Mas nessas três direciono um olhar mais atento:

1. **Instalação *Sem Título* 2017:** começou de um jeito meio atravessado. As aulas de Arte não engatavam como eu imaginava. Não era com toda a turma, claro, mas dava pra sentir que havia um certo estranhamento, uma dificuldade de aproximação com a disciplina. Numa tentativa de mexer no clima da sala, levei uma barraca de camping. A barraca trouxe uma sensação de lugar outro, um espaço de respiro dentro da rotina escolar. Então algo virou em mim: um ponto de inflexão na minha prática pedagógica. O segundo, na verdade. O primeiro tinha sido no mestrado, quando percebi que eu também precisava desaprender algumas certezas. A partir dessa experiência, todas as avaliações passaram a ser baseadas na criação de instalações artísticas. A proposta daquela primeira era trabalhar com a estética do cotidiano. A instalação foi montada com objetos pessoais das/dos estudantes – lembranças, pequenas preciosidades, coisas que traziam histórias dentro delas.
2. **Lixo é Luxo (2018):** surgiu de um incômodo com o que se via nas ruas e no próprio campus: lixo espalhado por todos os lados, restos de tudo quanto é tipo. Não era só a quantidade –

era a naturalização do descarte, como se aquilo não dissesse respeito a ninguém. A instalação partiu desse excesso, fruto de um consumo impulsivo e sem reflexão. Recolhemos resíduos da escola – copos descartáveis, sacolas, latas – e a estudantada e eu também levamos de casa nosso próprio lixo doméstico. Juntamos tudo no Laboratório de Artes Visuais (Lavi) e fomos montando a instalação, tocando com as mãos aquilo que, em geral, se tenta esconder. Estava ali o rastro do nosso dia a dia e, ao mesmo tempo, uma tentativa de repensar os nossos próprios hábitos.

3. **Nossos Bosques Têm Mais Vida? (2019):** foi um chamado urgente diante da devastação da floresta Amazônica: incêndios, garimpo, pecuária avançando sobre territórios indígenas. A instalação foi montada com objetos do acervo da sala de Arte – como lâmpadas, um ursinho de pelúcia e outros elementos que já habitavam nosso espaço – junto a plantas reais, galhos grandes e **folhas secas** espalhadas pelo chão.

A instalação artística como linguagem da arte a ser trabalhada no EMIT não foi uma escolha pensada previamente. Foi um acontecimento, emergiu de uma situação-limite em sala de aula, quando, diante de tantos conflitos, agarrei o que havia ao alcance – uma barraca de *camping* – como quem tenta abrir um espaço outro, ainda sem contorno algum. Só mais tarde, no corpo do processo, percebi que algo ali fazia sentido de um jeito inexplicável, mas *sentível*. Havia uma espécie de correspondência entre o que se passava naquelas montagens e os gestos já presentes no meu cotidiano: modos de arrumar, cuidar e criar, quase sempre entre o afeto e o imprevisto. Assim, esta pesquisa advém desse encontro entre o vivido e o reconhecido, da vontade de expandir uma prática artística/pedagógica dada no ENTRE: entre o previsto e o improvisado, entre o colapso e a atitude, entre o ensino de artes visuais e as urgências do mundo que nos atravessam.

Atmosfera estética de aprendizagem

Quando penso a instalação artística enquanto prática pedagógica, encontro no conceito de **atmosfera** formulado por Gernot Böhme (1993) uma chave para compreender seu alcance. Böhme define as atmosferas como realidades ambíguas, situadas em um entre que não pertence inteiramente nem aos objetos, nem aos sujeitos, mas que se manifesta como uma “tonalidade de sensação” que preenche o espaço. Essa indeterminação ontológica não é uma fragilidade conceitual, mas o que confere às atmosferas sua potência estética e, no caso que me interessa, também sua relevância pedagógica. Böhme desloca a estética da tradição do juízo e a reconcebe como teoria da produção de atmosferas, interessada na “relação entre qualidades ambientais e estados humanos. Esse ‘e’, esse entre, por meio do qual qualidades ambientais e estados se relacionam, é a atmosfera” (p. 114).

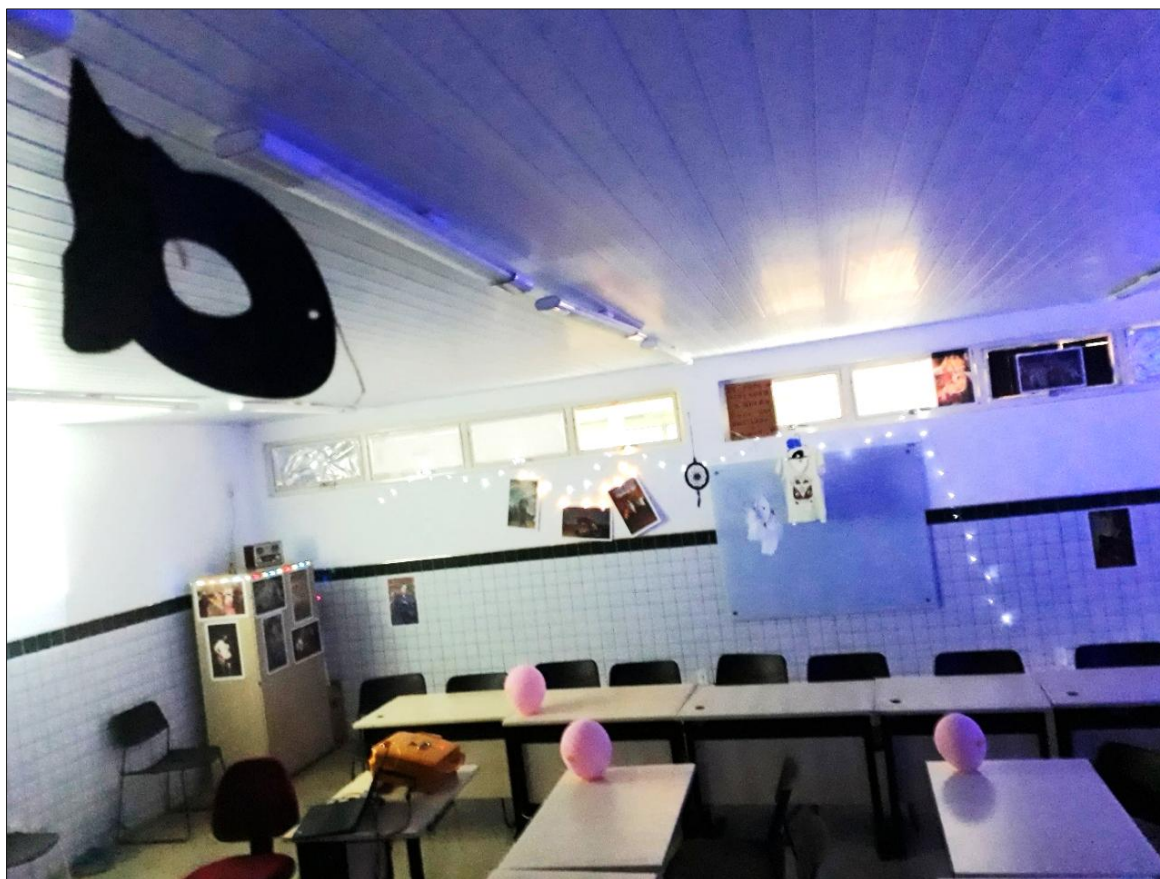
Tendo isso em mente, compreendo a instalação artística/pedagógica não apenas como obra ou cenário, mas como prática de composição de uma atmosfera artística e pedagógica, em que luz, sons, objetos e arranjos espaciais atuam como veículos de estados de espírito compartilhados, capazes de afetar quem participa da experiência – não apenas no plano emocional, mas também no modo de conhecer e aprender. Essa afetação estética e cognitiva permite reconhecer a instalação pedagógica como campo relacional no qual a aprendizagem acontece por imersão sensível e corporal, e não apenas pela transmissão de informações.

Essa atmosfera não se restringe ao momento da instalação plenamente montada. Mesmo quando a sala de aula retoma sua configuração “normal”, com carteiras e armários, ela permanece em constante transmutação. A imagem 6 ilustra um desses momentos, em que a preparação do espaço, ainda no tempo da aula, já compõe uma atmosfera estética de aprendizagem: um ambiente provisório, entre o ordinário e o poético, em que luzes, objetos e disposições espaciais colaboram para instaurar outra relação com o processo de aprendizagem/ensino.

Concordo com Inês Gil (2010), quando afirma que a atmosfera funciona como um “sistema de forças sensíveis e afetivas”, um campo energético que regula a relação entre seres e meios. No cinema, Gil a identifica como figura filmica; no meu caso, interessa-me pensar a instalação pedagógica como figura educativa, também constituída por materiais, sons, corpos e tempos em interação. Assim como a figura filmica não é redutível a um elemento isolado, mas emerge do entrelaçamento de múltiplos fatores estéticos e temporais. A figura educativa manifesta-se na experiência

conjunta de quem participa: não se restringe a conteúdos ou discursos, mas se realiza na atmosfera criada por esse conjunto. Trata-se, portanto, de um modo de expressão próprio da prática pedagógica em arte, que atua como experiência sensível e formativa, onde aprender e criar tornam-se indissociáveis.

Imagem 6 – Sala de aula em dia normal, 2018.



Fonte: acervo próprio.

O que está em jogo, portanto, não é apenas o conteúdo dos objetos ou discursos, mas um acontecimento no espaço que, ao gerar uma atmosfera – seja ela serena ou tensa, festiva ou densa, ou talvez aberta ao inesperado – afeta sensivelmente quem dele participa. Como afirma Böhme, “a atmosfera é a realidade comum daquele que percebe e do que é percebido” (p. 122, tradução minha). Ela não pertence a um sujeito isolado nem a um objeto em particular, mas emerge no entre, como campo compartilhado. É justamente nesse *comum atmosférico*, engendrado pela instalação

pedagógica enquanto contradispositivo, que situo a aprendizagem em arte: como uma experiência estética, corporal, situada e partilhada.

Essa dimensão ficou evidente na lembrança de Rian, ex-aluno que participou da instalação *Nossos bosques têm mais vida?*:

Antes disso, eu nunca tinha parado para pensar em como cada detalhe (as folhas no chão até a iluminação e os elementos decorativos) têm um propósito e um impacto direto na experiência de quem observa. Aprendi que montar um ambiente assim vai muito além da estética, é quase como contar uma história sem palavras. Percebi o quanto o espaço, os materiais e até o cheiro das folhas secas criam sensações em quem entra ali pela primeira vez.

O depoimento traduz em experiência vivida aquilo que Böhme descreve: a atmosfera como campo compartilhado que não se limita a um elemento isolado, mas emerge da composição sensível do espaço.

No contexto da aprendizagem em arte, essa perspectiva epistemológica evidencia a centralidade dos aspectos sensoriais e afetivos do ambiente educacional. A iluminação do Laboratório de Artes Visuais, a disposição dos móveis, os sons e olores e até a postura do/a educador/a contribuem para compor uma atmosfera específica – opressiva, estimulante, acolhedora ou autoritária. Essa atmosfera é partilhada por todas as presenças no espaço e co-determinada tanto pelos elementos materiais (objetos, imagens, arquitetura) quanto pelas interações humanas. Foi o que expressou uma estudante, ao rememorar a instalação *Nossos bosques têm mais vida?*:

Então, eu lembro que a sala... O resultado final ficou incrível! Porque da sala, a gente tirou todo o material que a gente não iria usar: então, carteiras, mesas, tudo para fora. Porque a gente não queria aquilo. A gente queria realmente construir um ambiente assim de floresta, uma coisa bem distante do que seria uma sala de aula. Ali parecia tudo, menos uma sala de aula. Isso era incrível! (Lanna Núbia, 2025).

Essa compreensão evita a vaguidade: a atmosfera não é metáfora, mas fenômeno quase-objetivo, “indeterminado quanto ao seu estado ontológico” e, ao mesmo tempo, descritível em seus efeitos (serena, tensa, inspiradora etc.). Reconhecer a atmosfera como parte integrante da experiência educacional significa levar a sério as condições estéticas em que ocorre a aprendizagem, o modo como algo é ensinado e aprendido, e não apenas o conteúdo transmitido.

Se Böhme nos dá o vocabulário para pensar a atmosfera em termos estéticos, Jacques Rancière (2005) nos oferece uma lente para compreender suas implicações políticas na educação. Em *A partilha do sensível*, ele descreve como a experiência estética distribui o que pode ser visto, dito

e feito, definindo quem participa do comum e em quais condições. Ao cultivar atmosferas de aprendizagem em arte, compreendo que estou também intervindo nessa distribuição: criando condições para que a estudantada se reconheça como participante, e não apenas como figurante e para que modos de sentir e agir marginalizados encontrem lugar no cotidiano escolar.

Criar uma atmosfera de aprendizagem não é, portanto, um ato despretenso, mas uma escolha que visa redistribuir o sensível, democratizando posições de fala e tensionando hierarquias estabelecidas, como a que separa docentes de estudantes. Rancière define “partilha do sensível” como o sistema de evidências que, ao mesmo tempo, indica a existência de um comum e delimita nele os lugares e funções (p. 15). Em outras palavras, toda situação compartilhada – como uma sala de aula – envolve uma distribuição do que é visível ou invisível, do que pode ser dito ou silenciado e de quem pode participar ativamente.

Para Rancière, a estética tem um potencial político justamente por reconfigurar a partilha do sensível. Quando penso a atmosfera da aprendizagem em arte a partir dessa perspectiva, ela deixa de ser pano de fundo e se torna uma estratégia de redistribuição sensível no espaço escolar. Criar uma atmosfera diferenciada – por exemplo, transformando a sala em um ambiente de experimentação colaborativa, em que a/o docente circula junto da estudantada, que por sua vez discute entre si e produz ativamente – significa redistribuir lugares e papéis: o que antes era silêncio estudantil pode converter-se em ruído produtivo (conversas, perguntas, expressões espontâneas); o que antes era monopólio docente (decidir o que se faz, quando e de que modo) pode abrir-se a múltiplos centros de iniciativa. Essa redistribuição sensível é política na medida em que emancipa vozes e olhares antes marginalizados. Em vez de simplesmente reproduzir a ordem existente (o “currículo policial”, para usar a terminologia de Rancière), a aula de arte pode configurar-se como espaço de dissenso, em que novas formas de ver e falar emergem, deslocando as divisões estabelecidas.

Importa notar que essa transformação não depende de conteúdo político explícito nas obras ou temas tratados, mas da forma sensível da própria situação de aprendizado. Quando um/a estudante rotulado/a como “fraco/a” ou “desinteressado/a” conduz uma experimentação artística capaz de instigar colegas, o/a educador/a rompe com a partilha habitual que definia quem ensina e quem aprende, quem pode criar e quem apenas segue instruções. Esse movimento estético-político redistribui posições de visibilidade e autoridade no microcosmo escolar, realizando em pequena escala o que Rancière descreve como democracia: atos de subjetivação que interrompem a ordem policial (Atkinson, 2011). A atmosfera de aprendizagem, quando cultivada para abertura e inclusão, torna-

se, assim, uma maneira de fazer política pela estética no cotidiano escolar, aquilo que Rancière chama de estética como política em ação.

Para além da dimensão política, a criação de atmosferas na aprendizagem em arte tem implicações pedagógicas e éticas fundamentais, como argumenta Dennis Atkinson (2011). Influenciado por Rancière e por Foucault, Atkinson defende que a educação artística deve se abrir ao acontecimento – ao imprevisível e ao emergente – em vez de buscar controlar e normalizar o processo de ensino. Para ele, os modelos educacionais que impõem padrões de desempenho e comportamentos esperados exercem uma forma de violência sobre a diferença. A insistência em moldar as/os estudantes a um mesmo perfil silencia singularidades e apaga as diferenças, justamente aquelas que a educação em arte deveria acolher e valorizar.

Em *Pedagogy of the Event* (2009) e *Art, Equality and Learning* (2011), Dennis Atkinson propõe uma pedagogia “contra o Estado”, no sentido de questionar as formas instituídas de ensino que tratam o conhecimento como algo a ser apenas transmitido e reproduzido, frequentemente instrumentalizado para atender às demandas do mercado de trabalho ou à preparação para exames nacionais. Contra essa lógica de adestramento, que reduz a educação a um treino para provas ou empregos, Atkinson defende que o conhecimento deve ser construído coletivamente e criticamente abordado, como experiência estética e ética situada.

Para ele, a/o docente precisa também desestabilizar suas próprias expectativas e preconceitos sobre a estudantada. Em vez de enquadrar cada participante em categorias prévias – “talentoso” ou “sem talento”, “dedicado” ou “desinteressado” –, o/a educador/a deve perguntar radicalmente: *quem é você?* Essa abertura desloca a lógica da antecipação e cria condições para que capacidades emergentes se manifestem, instaurando o que Atkinson chama de acontecimento educativo: algo novo, não previsto nos roteiros pedagógicos.

A atmosfera de aprendizagem, nesse horizonte, deve favorecer uma indeterminação fértil: não reforçar apenas certezas, mas criar espaço para que surjam respostas originais, perguntas difíceis e erros criativos, sem medo de punição. Como escreve Atkinson (2009): “A ideia de estudantes serem incentivadas a assumir riscos em seu contexto específico de aprendizagem sugere uma pedagogia que não é totalmente controlada por resultados de aprendizagem específicos” (p. 3, tradução minha).

Essa flexibilidade pedagógica tem dimensão ética, porque reconhece a alteridade de cada estudante e admite que o não-saber docente diante do que pode emergir é parte constitutiva do

processo. Aqui convergem ética e política: ao abdicar do controle estrito, o/a educador/a afirma na prática a igualdade de inteligências de que falava Rancière em *O mestre ignorante* (2002), confiando que cada participante pode encontrar seus próprios caminhos de criação e compreensão, ainda que em descompasso com as trajetórias convencionais amplamente valorizadas pela sociedade – aquelas que associam estudar ao cumprimento de metas avaliativas e à preparação para se inserir em um sistema de trabalho-consumo contínuo.

Tal postura pedagógica confronta as formas de exclusão e normalização escolar de dois modos. Primeiro, ao valorizar expressões singulares e inesperadas, combate-se a marginalização de quem não se encaixa no perfil tido como “normal” ou “excelente”. O pensamento divergente torna-se motor do aprendizado coletivo. Segundo, ao problematizar currículos rígidos e padrões avaliativos engessados, abre-se espaço para saberes frequentemente invisibilizados – por exemplo, culturas visuais de comunidades periféricas ou estéticas enraizadas nas vivências pessoais da estudantada – que, ao adentrar a sala de aula, expandem o comum sensível e expõem a necessidade de interrogar por que tais referências ficaram de fora por tanto tempo.

Importa destacar que essa abertura ao acontecimento não equivale a ausência de rigor. Trata-se, isto sim, de um rigor outro: ético, como propõem Atkinson e Rancière, que presume a capacidade de todes e organiza situações em que participantes possam expandir os limites do que já sabem. O/a docente, atuando como “curador/a” de atmosferas, atenta aos sinais do momento – um interesse inesperado, uma dificuldade coletiva, um comentário que reorienta o debate – e se dispõe a reconfigurar a cena educativa em tempo real. Assim, a aprendizagem torna-se processo vivo, co-criado, em que emergem encontros transformadores (no sentido de *eventos* educativos). Este é o cerne de uma pedagogia da atmosfera: criar condições para que algo importante aconteça, ainda que esse algo escape às previsões iniciais.

Não obstante, é preciso cautela: a construção de atmosferas não está imune a capturas. Sem reflexão crítica, a ênfase em “ambientes criativos” pode ser cooptada por discursos neoliberais ou utilizada de modo cosmético – isto é, restrita à superfície decorativa, à adoção de aparências estéticas e narrativas de inovação que não alteram nem a dinâmica de poder, nem as formas de relação no espaço escolar, tampouco a lógica conteudista que ainda estrutura grande parte da educação em arte. Esse uso cosmético da criatividade se aproxima daquilo que descrevo no capítulo 6: a estética do brilho tóxico: atividades meramente ilustrativas, “lúdicas” ou “bem-feitas” para a fotografia institucional, mas que no fundo apenas reforçam práticas superficiais e chegam a intensificar a

poluição ambiental por meio do uso de materiais descartáveis. Instituições podem, assim, adotar a retórica da abertura e da experimentação, mas sem modificar a estrutura que sustenta a desigualdade convertendo, por exemplo, projetos artísticos em instrumentos de marketing institucional ou em práticas de conformismo disfarçadas de diversão.

Cayo Honorato (2011) observa que “o que as/os educadoras/es consequentes não devem ignorar, sob o risco de serem inadvertidamente porta-vozes dessa lógica, é que os programas educativos são lugares de uma disputa ideológica” (p. 117). Nessa perspectiva, pensar a atmosfera de aprendizagem em arte significa entendê-la não apenas como condição sensível, mas também como espaço de disputa ideológica, no qual se decide quais sensibilidades podem emergir e quais valores orientarão a experiência. Se à época essa formulação remetia ao campo das disputas ideológicas, hoje ela poderia ser relida à luz das chamadas “guerras culturais”, que intensificam e radicalizam tais embates, deslocando-os para arenas de polarização social em que a arte e a educação se tornam alvos estratégicos.

Longe de ser um conceito nebuloso ou licença poética, a atmosfera emerge, à luz de Böhme, Rancière e Atkinson, como categoria operatória para pensar a educação em arte. É o clima estético que conforma percepções, a partilha política que distribui lugares de fala e ação e a dinâmica pedagógica que acolhe o novo e desafia a norma. Trabalhar conscientemente com atmosferas significa engajar-se numa pedagogia estético-política, em que ensinar e aprender não são apenas atos de transmissão curricular, mas práticas de liberdade e igualdade.

Antecipando objeções, poder-se-ia argumentar que a atenção às atmosferas e sensibilidades afastaria a educação de sua densidade intelectual acadêmica, à qual a escola é historicamente tributária, ou a colocaria em risco de relativismo – como se o aprendizado se reduzisse a impressões subjetivas sem critérios comuns. No entanto, compreendo de outro modo: a experiência estética não dissolve o rigor, mas o reinscreve em uma dimensão situada, onde aprender significa participar de um espaço sensível e compartilhado. Nesse horizonte, a densidade intelectual não se perde, mas se amplia, pois se vincula à vida vivida, à capacidade crítica da estudantada e à emancipação dos sujeitos.

Assim, cultivar atmosferas de aprendizagem em Arte é afirmar que outra escola é possível: não a escola da obediência e da homogeneização, mas uma escola que se faz comunidade sensível, espaço de acontecimento e campo de redistribuição do comum.



2. METODOLOGIA

O amétodo-gambiarra

não é de todo um método, tampouco apenas gambiarra.

...porque é difícil querer construir formas de ensinar e pesquisar advindas da escuta, da intuição, do imprevisto e, ao mesmo tempo, esperar que elas se encaixem numa metodologia com passos definidos, estáveis, replicáveis. Por isso vou chamar esse processo não de método, mas de amétodo. Esse **a** é uma fresta, uma hesitação, uma maneira de deixar claro que isso não quer se tornar um Manual, na medida em que não se estabelece como metodologia. Nomear, aqui, não significa fixar, mas organizar o pensamento em torno de algo que já se construía no corpo da experiência.

Isso que venho chamando de amétodo-gambiarra começou a se delinear nas práticas com a estudantada, nas instalações artísticas/pedagógicas/regenerativas realizadas a partir de 2016. Não nasceu de uma referência teórica nem de uma sistematização prévia. No doutorado, esse modo de fazer ganha um nome – não como tentativa de estabilização, mas como ato de reconhecimento.

O amétodo não se propõe como modelo. Afirma-se como prática situada no tempo, no espaço, nas relações entrelaçadas em cada encontro. Estar situada, aqui, implica fazer sem se orientar por um destino de avaliação. A nota virá, sim, porque o sistema assim o exige. Mas ela não está no horizonte dessa prática, não organiza o percurso nem determina os movimentos. Não há acúmulo progressivo de conteúdos a serem provados ao final: há um fazer construído no presente, com os materiais disponíveis, as pessoas presentes, os afetos e os conflitos de cada dia. A instalação, quando aberta ao público, também não aparece como desfecho ou coroação, mas como mais um acontecimento no meio do caminho.

Aqui, gambiarra diz respeito à maneira como fui lidando com os limites – de tempo, de espaço, de recursos, de interesse coletivo – durante as práticas pedagógicas com as instalações. Não se trata de improviso aleatório, nem de descuido. A gambiarra, aqui, é uma estratégia de engenhosidade situacional. Ela emerge do encontro entre contextos, materiais e agentes, como resposta sensível às contingências do momento.

Esse termo, *amétodo-gambiarra*, é também, em si, uma gambiarra. Em um primeiro momento, tentei desenvolver a noção de *a-método-artifício*, inspirada em um texto do professor Gê Orthof (2015), no qual ele propõe um “método-não” como forma de magnetização construtiva

instável, ativada por ideias um tanto distraídas e por dimensões mais confortáveis. Seu trabalho, de natureza poética e conceitual, articula uma crítica à linearidade da ciência tradicional, apresentando o artifício como ferramenta de invenção. No entanto, percebi que as referências disponíveis não sustentavam de modo adequado a ideia que eu vinha construindo, sobretudo, por se tratar de um fazer mais situado, diretamente vinculado à docência em Arte e à relação com a estudantada.

Já havia escrito mais de vinte páginas descrevendo como venho desenvolvendo as instalações junto com a estudantada em Valença, quando me dei conta de que esse processo também era a forma como eu estava construindo a própria pesquisa. O nome **amétodo-gambiarra** surgiu assim: como um ato de nomeação provisória, necessário para reconhecer um modo de fazer já em curso. O amétodo se escreve junto ao gambiarra porque não se trata apenas de um deslocamento do método, mas de uma fusão com a estratégia prática que sustenta esse fazer: a gambiarra como ética da adaptação, da escuta e da invenção.

Um dos primeiros gestos que me fizeram perceber a força desse modo de fazer ocorreu no dia em que montamos uma barraca dentro da sala de aula (o caso da instalação *Sem Título* – 2017). Naquele momento, o ambiente estava carregado: a tensão entre a estudantada crescia, a proposta da aula escapava por entre os dedos e tudo indicava um colapso iminente. A barraca, erguida ali no improviso, não serviu apenas para acalmar os ânimos, foi também um gesto de escuta, sensível ao espaço, uma tentativa de criar outro tempo dentro do tempo: um **refúgio possível**. Um desvio que acolheu a crise e, ao mesmo tempo, reinventou a experiência. Esse momento não inaugura, por si só, o amétodo-gambiarra, mas pode ser lido como marco sensível. A história completa dessa instalação será retomada no capítulo dedicado aos **pontos de inflexão** da minha prática artística/pedagógica.

Esse modo de fazer não veio depois para compor a pesquisa: ele é a própria forma como esta pesquisa se dá, afinal não estou apenas escrevendo sobre o amétodo-gambiarra, estou escrevendo com ele. A escrita acompanha o processo, segue seus desvios, suas urgências e tentativas. Não relata de fora, caminha junto. Esta tese não propõe um modelo nem pretende *ensinar a dar aula de Arte*. O que faço aqui é seguir um fluxo próprio, que se move conforme os encontros, os conflitos e as soluções – quando aparecem.

Se, em certos trechos, a escrita parecer estranha – ou mesmo *vacilante* – talvez seja porque há experiências que não se deixam organizar em palavras.

Às vezes, a palavra escapa. As frases
tropeçam.

...ou nem chegam.

Ficam em suspenso – como quem cala sem querer.

O que tento pensar, sentir, fazer... nem sempre encontra forma

verbal

[porque às vezes elas escapam nas formas visuais]

Como cantam Jaime e Nair, em *Olho de Vidro*¹⁰, “o meu peito se assombra com a prisão da palavra.” É por isso que, ao longo da tese, recorri a imagens, algumas feitas com inteligência artificial Com pinceladas no Canva ou no próprio word.

Não estão aqui para ilustrar o texto. Tampouco para complementá-lo. Estão aqui porque dizem o que eu não consegui escrever.

Ou talvez não digam nada...
Ainda assim, fazem parte do gesto de pesquisa.

Não conseguir identificar com precisão qual metodologia já estabelecida nos campos da Arte e da Educação estou praticando não foi um obstáculo a ser superado; fez parte do processo. Talvez eu até compreenda algo disso – de forma enviesada, talvez, nada técnica. Mas o que me interessa não é justificar escolhas com base em modelos reconhecidos. Meu interesse é acompanhar o que acontece. Responder às **urgências**! Agir diante dos desvios... Lidar com as soluções improvisadas. Se isso for uma metodologia, então talvez eu esteja fazendo sem saber.

Meu orientador de doutorado, Cayo Honorato (2011), lembra que, para Foucault e Deleuze, reformas conduzidas por representantes que falam em nome de outros costumam apenas reorganizar o poder, reforçando as hierarquias existentes. Em contrapartida, quando as transformações partem de quem vive as condições que se deseja modificar, deixam de ser apenas reformas e assumem um caráter revolucionário – mesmo que parciais, essas ações têm potência para interrogar a totalidade. O problema, aponta Honorato, surge quando certas propostas se pretendem universais, aplicáveis a qualquer contexto, com qualquer arte e qualquer público, bastando, para isso, ajustes contextuais. “Nada menos estético do que isso”, escreve ele. “Ora, não seria mais correto conceber que cada trabalho de arte em um contexto pudesse fornecer sua própria ‘metodologia’?” (p. 87). Talvez

¹⁰ Link da música *Olho de Vidro*: <https://www.youtube.com/watch?v=9utPhVRESYY>

a instalação artística/pedagógica/regenerativa seja isso: o esforço de sustentar essa pergunta sem querer encerrá-la com uma resposta definitiva, mas também sem lhe dever justificativas de ação.

Não tenho a pretensão de revolucionar. Também não me interesso mais pelas reformas – essas que eu mesma já tentei *melhorar* com provas ilustradas e cabeçalhos muito *bem-feitinhos* e organizados. O que me move agora é outro movimento: menor, mais errante, profundamente situado. Um gesto que aposta no **DISSENSO**, na escuta e no instante.

Assim, o conceito de **amétodo-gambiarra** não se propõe como metodologia, mas como um modo de fazer que nasce das urgências, ausências e potências atravessando o ensino de Arte no IFPI, potências que, muitas vezes, se constroem apesar da precariedade. E precariedade aqui não é falta absoluta, mas uma condição que convoca invenção contínua, sobretudo diante da carga horária reduzida dedicada à Educação em Arte. As questões burocráticas implicadas nessa realidade, embora presentes e relevantes, não serão aprofundadas agora: terão lugar próprio em um capítulo futuro, onde poderão ser tratadas com o cuidado e o fôlego necessários.

Na minha vida artística/pedagógica no IFPI – como na instalação *Sem Título 2017*, criada em resposta a conflitos entre mim e o grupo de estudantes – um processo espontâneo de mediação e reinvenção emergiu sem um referencial metodológico prévio. Diante do impasse, uma ação intuitiva e urgente se impôs: retirar uma barraca de camping do carro e transformá-la, coletivamente, em um espaço de imersão reflexiva sobre a estética do cotidiano e os objetos de afeto que nos tocam e consolam. Esse movimento improvisado materializou a plasticidade orgânica do fazer, ou seja, a capacidade de adaptação às circunstâncias imprevistas, transformando desafios em possibilidades a partir da escuta sensível do contexto e dos materiais disponíveis. Além disso, foi marcada pela abertura ao **inesperado**, algo que, na época, não foi uma escolha, mas uma resposta necessária aos acontecimentos fora do meu controle.

Hoje, esse fazer encontra correspondência em proposições teóricas que ajudam a ampliar sua compreensão e sua articulação no campo da pesquisa. Entre elas, proposições como as de Donna Haraway (1991, 2009, 2016, 2023), com seu pensamento **tentacular e relacional**, que não busca simplificações nem centralizações, mas se orienta por conexões parciais, comprometidas com o que emerge nas relações. Também se aproxima de Isabelle Stengers (2021), quando fala de uma “**ecologia de práticas**”, uma ferramenta para pensar *pelo meio*, sem recorrer à chave maior da *Verdade*, mas acolhendo o devir de uma prática em relação ao seu ambiente, ao seu tempo, às suas obrigações singulares.

Nesse mesmo campo de pensamento, o amétodo de Edgar Morin (2013) questiona as metodologias simplificadoras e propõe uma abordagem que acolhe a incerteza, a complexidade e os saberes interdependentes. Seu chamado por um *anti-método* não recusa o rigor, mas convida à atenção – uma forma de pensar que nasce da ignorância consciente, da dúvida que se interroga e da resistência à mutilação simplificadora dos fenômenos.

Há, ainda, uma afinidade epistemológica com a Teoria Ator-Rede de Bruno Latour (2012). Não como método aplicado, mas como modo de seguir os rastros das associações, considerar os agenciamentos materiais e simbólicos e recusar a separação entre quem pesquisa e o que é pesquisado. Assim, o *amétodo-gambiarra* se configura como um movimento eco/ético/prático operante no ENTRE – entre teoria e prática, entre arte e educação, entre o almejado, o possível e o realizado.

Imagem 7 – Intervenção artística/pedagógica sobre desperdício de água, 2018.



Fonte: Acervo próprio. Intervenção feita no banheiro feminino em razão do desperdício de água que vinha acontecendo naquele período.

Fundamentos teóricos do amétodo-gambiarra

Para pensar o amétodo-gambiarra como uma forma de agir em resposta ao que emerge, sem depender de estruturas fixas ou modelos prévios, é importante reconhecer a potência da improvisação situacional. Essa prática não recorre a um manual, mas a uma escuta – do espaço, das materialidades, da coletividade em presença. Nesse sentido, não apenas as instalações mais elaboradas, mas também pequenas intervenções revelam como o *campus* se torna território de acontecimentos estético-pedagógicos.

A intervenção registrada na Imagem 7, realizada no banheiro feminino diante do desperdício de água, exemplifica esse modo de operar. Ainda que não tenha se configurado como instalação, essa ação demonstra como o amétodo-gambiarra se deixa afetar por situações imprevistas e lhes dá forma estética e pedagógica, convertendo um problema cotidiano em gesto de atenção e cuidado compartilhado.

Essa perspectiva encontra ressonância na crítica de Richard Rorty (1980) à ideia de uma estrutura permanente para o pensamento filosófico. Em vez de buscar fundamentos universais, ele convida a pensar a partir da contingência. Essa mesma chave pode ser estendida ao pensamento artístico e ao pensamento pedagógico, igualmente atravessados por circunstâncias históricas, culturais e políticas. Tais circunstâncias, contudo, não se limitam ao campo macropolítico: também se dão em uma esfera micro, como propõe Sueli Rolnik (1997) ao tratar das micropolíticas, onde forças invisíveis, afetos e acontecimentos cotidianos incidem de forma decisiva sobre a criação e sobre os modos de ensinar e aprender. É nesse campo instável que reside o potencial criativo e a potência ética de uma prática artística/pedagógica/regenerativa.

A improvisação situacional, nesse sentido, não é desorganização nem ausência de critério, é uma forma de responder às condições do presente com sensibilidade e atenção. Essa forma de agir se aproxima daquilo que tenho vivido nas instalações artísticas/pedagógicas/regenerativas: práticas que se constroem na relação entre participantes, espaço e materiais, emergindo de encontros, fricções e afetos. O que acontece ali não se repete, nem se antecipa. Apenas se deixa acontecer, como quem caminha junto com o que se apresenta.

Na mesma direção, Michel Serres (1990) propõe: o conhecimento não se constitui como abstração isolada, mas como efeito de múltiplos encontros.

A situação de conhecimento nunca coloca um indivíduo em relação com o seu sujeito [...] mas sim um conjunto crescente de investigadoras/es que se controlam uns aos outros graças à delimitação de uma especialidade, definida e aceite por eles (Serres, 1990, p. 35).¹¹

O amétodo-gambiarra não nasce da ausência de método, mas de outra disposição: uma disposição sem garantias, não parte de premissas pré-moldadas e inalteráveis e não se assusta diante do que escapa. É um modo de pensar orientado pelas incertezas, responde às contingências e age no ENTRE, onde os contornos ainda estão por se formar. Não se trata de celebrar o imprevisto como fetiche, mas de reconhecer que os saberes mais potentes não emergem da ordem, mas da fricção. Nesse terreno instável, Edgar Morin se torna presença fundamental.

Em *O Método: A Natureza da Natureza* (2013), Edgar Morin propõe o amétodo não como desordem, mas como recusa à “simplificação mutiladora” operada por métodos que, ao tentar organizar o mundo, acabam por eclipsar o que mais importa: a complexidade das relações, os entrelaçamentos, as zonas de sombra. Trata-se de resistir à ilusão da clareza total, aos sistemas fechados que, ao nomearem, desfiguram. “Devemos partir da extinção das falsas clarezas... não mais do conhecimento seguro, mas da crítica da certeza” (p. 14, tradução minha).

Morin não busca decompor o real em partes mínimas para compreendê-lo – ele caminha com o emaranhado. Em vez de aplicar fórmulas para tornar o mundo inteligível, prefere escutar suas rugosidades. Ele escreve com a ideia de que ignorância, incerteza e confusão não são falhas, mas forças: “Só podemos partir na ignorância, na incerteza e na confusão...” (p. 14, tradução minha).

Essa abertura ao indeterminado não idealiza a espontaneidade, nem flerta com o imprevisto irresponsável. Ela é gesto atento, evita as soluções prontas não por rebeldia, mas porque percebe que a inteligência do mundo não cabe nas gavetas do pensamento linear. Criação, aqui, não é produto; é *deriva* situada entre materiais, relações e condições. Escava, hesita, muda de rota.

É nesse contexto que Morin recusa qualquer tentativa de totalização. Um “conhecimento geral”, escreve ele, apenas disfarça as dificuldades do conhecer: “ele está sempre simplificando” (p. 13). Pensar, portanto, não é esclarecer tudo, mas manter-se próximo do que escapa. Sua proposta se descola da perspectiva cartesiana: a dúvida. Para Morin, precisa duvidar de si: não há ponto zero. “A nossa dúvida duvida de si mesma... descobre a impossibilidade de começar do zero...” (p. 14).

¹¹ Alteração de gênero feita por mim.

As ideias estão imersas em linguagem, cultura e história, há sempre **contaminações**. A clareza cartesiana, tomada como ideal por séculos, já não serve aos tempos em que as coisas se mostram entrelaçadas, frágeis, coimplicadas. “Hoje, o próprio princípio do método cartesiano deve ser metodicamente questionado...” (p. 14).

Ao aceitar a confusão e a incerteza, resistimos à simplificação, que ao tentar tornar o mundo inteligível, o empobrece. Mesmo sem um método seguro, podemos operar com um anti-método, em que ignorância, incerteza e confusão se tornam virtudes. “Ao menos podemos nos permitir um anti-método, onde a ignorância, a incerteza e a confusão se tornam virtudes” (Morin, 2013, p. 14).

As ideias de Morin sobre uma metodologia aberta e interdependente dialogam com a proposta de pensamento tentacular de Donna Haraway (2016). Ambos pensam o conhecimento como relação, como teia. O saber, aqui, não se forma a partir de um ponto externo, mas cresce no meio, onde há corpo, tempo, enrosco e contágio. E é nesse espírito que o amétodo-gambiarra se movimenta: não como técnica alternativa, mas como um modo de andar junto com o que ainda não se sabe: o inusitado. Em vez de impor modelos, escuta os materiais, os contextos e as forças presentes. Ele não contorna a crise, caminha com ela, atento ao que emerge.

Esse movimento não é sustentado apenas por contribuições filosóficas. A escrita desta tese reivindica o pensamento artístico como potência epistemológica. É por isso que evoco também Hélio Oiticica e Lygia Clark, não como exemplos ilustrativos, mas como pensadores/as cujas práticas já operam como forma de pensamento. Suas proposições escapam à lógica da antecipação e do controle. Há, entre suas proposições e o amétodo-gambiarra, uma filiação poética: suas criações não se apresentam como objetos a serem contemplados ou decifrados, mas como campos de experiência sensível, em que a obra só se realiza no encontro, na vivência.

Em Oiticica, essa dimensão se torna explícita em sua recusa à significação prévia:

A MENSAGEM ESTÁ NA EXPERIÊNCIA NÃO FORMULADA,
e cabe a cada pessoa compor modos singulares de relação com aquilo que encontra

(Szaniecki e Cocco, 2016).

Assim como nas instalações de Clark e Oiticica, o amétodo-gambiarra não opera com formas fechadas e planos inalteráveis. Ele se constrói no *entre* – na relação entre corpos, espaços, afetos e materiais. Não há plano a ser executado nem teoria a ser aplicada. Há escuta, presença e risco.

Essa concepção atravessa as práticas realizadas em Valença, como nas instalações *Sem título* (2017) e *Lixo é Luxo* (2019), que se inscrevem nessa mesma linhagem poética. Em *Sem título*, brinquedos, livros, roupas e objetos afetivos compunham uma narrativa sensível, marcada pelas transições entre infância e adolescência. Cada elemento carregava rastros de vínculo e histórias suspensas entre o íntimo e o partilhado.

Em *Lixo é Luxo*, os materiais descartados não eram apenas denúncia do excesso de lixo produzido por nós, mas um gesto de desconfiguração do regime retiniano no espaço escolar – isto é, da lógica de apreciação da arte reduzida ao olhar contemplativo, centrado na separação entre objeto e sujeito, que privilegia a visualidade em detrimento da experiência sensível e relacional. A instalação tensionava os modos habituais de percepção da arte na escola, aqueles que privilegiam o limpo, o ordenado, o agradável ao olhar. Ela trazia para o centro da experiência estética o que costumamos apagar. O lixo não é invisível: está presente, insistente, cortando paisagens – como o saco plástico atravessando a faixa de pedestres levado pelo vento. A proposta não era ocultar, mas devolver presença ao que foi descartado, convocando outras maneiras de olhar, tocar e atribuir valor.

No pensamento de Lygia Clark, especialmente a partir dos anos 1960, encontramos uma chave importante para esse fazer: suas proposições não se configuram como obras acabadas, mas como processos de criação partilhada, abertos à imprevisibilidade do encontro. Como analisa Suely Rolnik (2005), ao comentar a virada radical em sua trajetória com *Caminhando* (1963), Clark abandona a lógica da forma estável e do objeto contemplado para engajar o corpo como campo vibrátil, gerador de micropercepções. A arte, nesse horizonte, não se define mais por um resultado, mas pela potência de relação que convoca. Essa perspectiva reverbera nas práticas artísticas/pedagógicas/regenerativas aqui abordadas: são gestos que respondem sensivelmente às forças que atravessam corpos, espaços e relações. Cada deslocamento, cada objeto manipulado interfere no entorno e compõe, com as/os estudantes, uma paisagem provisória, onde o pensamento se materializa como acontecimento.

Como propõe Gilles Deleuze (1997), o processo criativo nunca é linear ou previsível, mas emerge a partir do confronto com o mundo e suas complexidades. Nessa mesma linha, Michel Serres (1990) argumenta que o conhecimento não é uma abstração isolada, mas algo que surge do encontro e da interação de múltiplos elementos. Como ele afirma,

[...] a situação de conhecimento nunca coloca um indivíduo em relação com o seu sujeito [...] mas sim um conjunto crescente de investigadores que se controlam

uns aos outros graças à delimitação de uma especialidade, definida e aceite por eles" (Serres, 1997, p. 35).

Nessa perspectiva, o amétodo-gambiarra não busca fixar os saberes, mas permitir que eles se revelem e se modifiquem através da relação com o contexto.

O conceito de *sim-noesis* – que trata da aprendizagem e da cocriação entre diferentes entidades – encontra no amétodo-gambiarra um campo de expressão. Ainda que este termo seja explorado em maior profundidade no capítulo 4, sua menção aqui já aponta para um modo de pensar em que o conhecimento emerge do encontro entre agentes humanos e não humanos, em relações marcadas pelo sensível, pelo afeto e pelo acaso. Essa aproximação reforça o papel do amétodo-gambiarra em práticas artísticas e pedagógicas que deslocam lógicas centralizadoras e autorizam múltiplos modos de fazer e pensar.

As instalações artísticas realizadas no IFPI, em Valença, exemplificam o amétodo em ação, estimulando um engajamento sensorial e afetivo. Nessas práticas, o método não é previamente definido, mas se constrói na interação dinâmica entre o espaço, os materiais e as/os participantes, permitindo que as experiências artísticas sejam vivenciadas como processos vivos, mutáveis e abertos ao imprevisto. Embora críticos possam associar a fluidez desse método à ausência de rigor, ele não abdica da reflexão. Pelo contrário, essa reflexão surge organicamente das interações, onde imprevisto e esforço coexistem, sustentando práticas baseadas na responsabilidade – uma ética reflexiva que demanda atenção e cuidado contínuos.

Mais do que idealizar a espontaneidade, este método enfatiza a criação situada, em constante diálogo com as condições e os agentes envolvidos. Essa abordagem resiste à simplificação mutiladora apontada por Edgar Morin, ao reconhecer que a complexidade não é um obstáculo, mas uma dimensão inerente ao conhecimento e à criação.

O amétodo-gambiarra responde a desafios contemporâneos como a crise ambiental e a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis às experiências situadas. Em vez de impor um modelo fixo, ele opera como um campo de experimentação, onde saberes emergem do envolvimento com materiais, contextos e relações. Nesse processo, desloca hierarquias tradicionais de ensino e aprendizagem, favorecendo abordagens colaborativas, que reconhecem a imprevisibilidade e a potência dos encontros. Assim, ao propor novas formas de interação com o conhecimento por meio de instalações artísticas e a criação de espaços de troca, investigação e sensibilidade

compartilhada, abre caminho para pedagogias mais abertas e dialógicas, sintonizadas com a complexidade do presente.

As ideias de Edgar Morin sobre uma metodologia flexível e interdependente, distante de uma perspectiva de isolamento entre sujeito e objeto e reconhece as complexidades e contradições da realidade alinham-se à proposta de Donna Haraway (2016) sobre pensamento tentacular. Morin argumenta que a compreensão do mundo exige uma abordagem que se afasta da disjunção cartesiana e busca capturar a teia de interdependências que define a realidade, enquanto Haraway propõe uma forma de pensamento interconectada que considera a co-criação e a interdependência entre todos os seres e o ambiente. Assim, ambos rejeitam métodos rígidos e lineares, sugerindo práticas que reconheçam a complexidade e o envolvimento com o mundo, de forma colaborativa e fluida.

Em seu trabalho sobre o Chthuluceno e o conceito de "pensamento tentacular", Donna Haraway (2016) discute formas de conhecimento não lineares que consideram a interdependência dos seres e do ambiente. Ela propõe uma perspectiva em que os "seres ctônicos" representam uma presença complexa, profundamente conectada à terra e ao mundo material. Esses seres possuem uma qualidade híbrida, simultaneamente ancestral e contemporânea, composta por “tentáculos”, “apêndices”, “patas de aranha” e outras formas que os vinculam ao ambiente terrestre e ao reino orgânico, ao "húmus". Haraway os descreve como forças desobedientes, alheias ao olhar centrado no céu e à aspiração humana pela transcendência, encarnada na figura do "Homo" que busca se elevar acima do mundo. Esses "monstros" ctônicos não se submetem a ideologias nem pertencem a ninguém; manifestam-se livremente em várias formas, dissolvendo-se e reformando-se, simbolizando a interdependência e a contínua metamorfose da vida no planeta. Esse caráter mutável e autônomo faz desses seres alvos históricos das forças monoteístas e das ideologias que buscam o controle e a homogeneização do mundo, como o Antropoceno e o Capitaloceno.

Para Haraway, a resposta ao domínio do "Anthropos" (o ser humano no centro de tudo) e do "Capital" seria uma convivência íntima, de vida e morte partilhadas, que ela chama de "Chthuluceno". Esse termo sugere um futuro em que se abandona a arrogância humana de controle e se adota uma abordagem colaborativa e interdependente com todas as formas de vida, uma postura necessária para o renascimento e a continuidade da vida no planeta.

Sob essa lente, a ideia dos "seres ctônicos" adquire um significado ampliado: eles desafiam a visão hierárquica e antropocêntrica, promovendo uma relação de coexistência e coevolução. Esses seres, como ela descreve,

Os ctônicos são seres da terra, antigos e totalmente atuais ao mesmo tempo. [...] demonstram e performam a significatividade material dos processos e dos bichos da terra, e também demonstram e performam suas consequências. Os ctônicos não são seguros e não estão em segurança; eles não têm nada a ver com ideólogos e não pertencem a ninguém. [...]. Eles fazem e desfazem, são feitos e desfeitos. São quem são. Não é de surpreender que os grandes monoteísmos do mundo, de roupagem religiosa ou secular, tenham se esforçado repetidas vezes para exterminar os seres ctônicos. Os escândalos desses tempos chamados Antropoceno e Capitaloceno são as mais recentes e perigosas entre essas forças exterminadoras. Viver-com e morrer-com outros de modo potente no Chthuluceno pode ser uma resposta aguerrida aos ditames do Antropos e do Capital (2023, p. 14).

Segundo Haraway (2023), os escândalos das eras chamadas Antropoceno e Capitaloceno são as últimas e mais perigosas dessas forças exterminadoras. “Viver-com e morrer-com outros de modo potente no Chthuluceno pode ser uma resposta aguerrida aos ditames do Antropos e do Capital.” (p. 14), oferecendo um caminho de transformação coletiva e não-linear, onde a transcendência não é mais uma busca vertical, mas uma expansão horizontal, feita de redes, trocas e conexões entre o humano e o não-humano.

O individualismo separa as coisas em unidades isoladas como se fossem autônomas, independentes. O pensamento tentacular de Haraway propõe uma forma de pensar interconectada e coletiva, que leva em conta as relações e as co-construções entre tudo que existe – vivos e não vivos, humanos ou não. Haraway apresenta esse conceito como uma resposta ao esgotamento do individualismo circunscrito, que já não é adequado para enfrentar a complexidade e as crises contemporâneas, como aquelas observadas nos tempos do Antropoceno, do Capitaloceno e do Chthuluceno. Em vez de estruturas rígidas e divisões, ela sugere a simpoiese (ou “fazer-com”) como um modo de criar juntos, onde cada entidade ou agente só faz sentido dentro de uma rede maior de relações.

Nessa mesma esfera de raciocínio, Capra (2005) argumenta que a vida se expandiu pelo planeta não pela força bruta, mas através da construção de redes complexas e cooperativas. Essa visão converge com o Chthuluceno de Haraway, que propõe uma ética de interdependência e coexistência e o reconhecimento da intrincada teia de relações que sustenta a vida. A vida, nesse contexto, é compreendida como um processo colaborativo e contínuo de coevolução.

Essa visão de Capra, que enfatiza a expansão da vida pela cooperação e pelas redes complexas, encontra ressonância na ética de interdependência do Chthuluceno de Haraway. Capra argumenta que a vida se desenvolveu e se sustentou no planeta não pela força, mas pela colaboração entre sistemas vivos, que se comunicam e trocam recursos. Da mesma forma, Haraway propõe o

pensamento tentacular, que promove um modo de existência conectado e descentralizado. Tanto Capra quanto Haraway rejeitam a fragmentação individualista e apontam para a necessidade de se construir redes de coexistência que respondam às crises contemporâneas com uma postura de colaboração e entrelaçamento, onde criaturas humanas e não humanas, vivas e não vivas, são interdependentes.

O Antropoceno e o Capitaloceno são caracterizados por processos devastadores, impulsionados pelo individualismo e pela fragmentação. O Chthuluceno, por outro lado, promove uma ética de coexistência e interdependência. Medusa, o polvo e outras figuras tentaculares aparecem como ícones de seres multirrelacionais e conectivos, contrastando com a visão linear e hierárquica. Essas figuras simbolizam a multiplicidade de conexões e a capacidade de compreender e agir dentro dessa complexidade interligada.

Ao se aproximar do pensamento tentacular, o amétodo-gambiarra incentiva a construção de redes de significados entre agentes e fenômenos distintos. Tanto o amétodo-gambiarra quanto o pensamento tentacular possibilitam a criação de conhecimento que emerge do entrelaçamento de múltiplas perspectivas e entidades – humanas e não humanas, vivas e não vivas.

Haraway convida a “ficar com o problema”, propondo um engajamento ativo e coletivo com as crises do presente. Enfrentar o problema, para ela, não significa resolvê-lo, mas lidar com ele de forma criativa e colaborativa, mesmo em meio à alegria e ao terror, de maneira a evitar amplificá-lo. Essa resposta cultiva a presença no presente e uma postura experimental e aberta, características centrais das construções epistemológicas propostas pelo amétodo-gambiarra.

Diferente de um método cartesiano, o *amétodo-gambiarra* evita passos fixos e busca uma criação espontânea de saberes, em que a prática se constrói na própria interação com o ambiente e os agentes envolvidos. Haraway entende o “ficar com o problema” como algo que surge da coletividade e da experiência direta e o amétodo-gambiarra se manifesta como uma prática que se adapta e aprende com as circunstâncias. Ambos os conceitos se afastam da ideia de controle, favorecendo uma ação que ocorre junto ao problema e não distante ou à parte dele, visando construir saberes e práticas que se desenvolvem *com* e não apenas *sobre* o problema.

Haraway enfatiza que “ninguém vive em todo lugar” e que “tudo está conectado a algo”, lembrando-nos das limitações e especificidades de cada ser e suas conexões. Ela critica a tendência de “astralizar” e centralizar os poderes, como fazem os “deuses do céu”, que estabelecem sistemas centralizados de dominação (os “*Singletons*”) e subjagam outras forças e formas de vida. Em

contraste, Haraway propõe o "Chthuluceno" como um tempo-espço de interdependência, marcado pela figura da Terra e suas forças ctônicas, que se distribuem em uma rede descentralizada e não hierárquica: " Ninguém vive em todos os lugares; todo mundo vive em algum lugar. Nada está conectado a tudo; tudo está conectado a alguma coisa" (2023, p. 58).

O amétodo-gambiarra e o pensamento tentacular propõem modos de conhecer baseados na multiplicidade e na descentralização. O Chthuluceno, com seus muitos tentáculos, propõe um modo de existência que interage com o mundo sem buscar controlá-lo ou reduzi-lo a uma totalidade estática. Essa abordagem valoriza práticas situadas, em que o saber se constrói em contato com contextos específicos e com abertura ao imprevisível. Como afirma Haraway: "quero ficar com o problema, e a única maneira que conheço para fazê-lo é com alegria, terror e pensamento coletivo generativos" (2023, p. 58), destacando que pensar em coletivo é exigente, mas necessário.

Ao invocar as forças ctônicas da Terra, Haraway destaca uma energia vital que se contrapõe às forças de ordem "celestial" e seus sistemas de controle. Esses sistemas, ligados a formas centralizadoras de organização, tentam ordenar a diversidade da Terra sob um único regime. As forças ctônicas, ao contrário, valorizam a interdependência e as conexões entre seres diversos. O Chthuluceno, portanto, sugere uma temporalidade marcada pela colaboração e pelo enredamento, um tempo que foi, é e ainda pode ser: "Uma miríade de tentáculos será necessária para contar a estória do Chthuluceno" (2023, p. 60).

Os tentáculos, nesse imaginário, encarnam uma epistemologia sensível ao contato e à tentativa.

Derivado do latim *tentaculum* (tato, tentativa), o termo sugere modos de conhecer por aproximação e contato, por experimentações. Para Haraway, são necessários "incontáveis tentáculos" para contar as histórias do Chthuluceno, pois esse modo de conhecimento acolhe a complexidade e os múltiplos vínculos que constituem a vida na Terra: "Serão necessários inúmeros tentáculos para contar a história do Chthuluceno" (p. 31).

As figuras de barbante, também centrais na obra de Haraway, ajudam a visualizar esse emaranhado. Mais do que uma metáfora, elas operam como técnica de composição: um modo de fazer relações, de sustentar e transformar sentidos, como no jogo do barbante. Os seres tentaculares criam, desmancham e refazem figuras, incorporando a SF (*science fiction, science fact, speculative*

feminism, speculative fabulation)¹² como ferramenta conceitual. É assim que Haraway propõe desfazer dicotomias e refazer vínculos: “Os tentaculares me enredam na ficção científica [...] Eles me entrelaçam na poiesis – o fazer – da fabulação especulativa” (p. 31).

Essa *poiesis tentacular* opera por meio de vínculos provisórios, cortes, reencaminhamentos. Os seres com quem Haraway pensa – aranhas, polvos, águas-vivas, seres humanos – traçam linhas, fazem e desfazem caminhos, estendem fios, constroem relações. Vivem ao longo das linhas, “não em pontos, não em esferas” (p. 32).

É nesse cenário que Haraway propõe o conceito de simpoiese como alternativa à autopoiese. Em vez de sistemas fechados e autorreferentes, a simpoiese descreve formas abertas de existência, marcadas por trocas e composições entre diferentes seres. “O Chthuluceno não se fecha em si mesmo [...] suas zonas de contato são ubíquas e continuamente desenrolam tentáculos sinuosos” (p. 33, tradução minha). Inspirada por M. Beth Dempster, Haraway entende a simpoiese como produção coletiva sem fronteiras definidas, distribuída e em constante transformação.

Ao reorganizar criticamente o individualismo neoliberal e a noção de organismos isolados, a simpoiese convida a repensar nossas relações com o mundo e com os demais seres vivos. Organismos não são entidades autônomas e fechadas, mas sistemas em relação, atravessados por interações e trocas contínuas. Essa perspectiva reconhece tanto a singularidade quanto a interdependência na construção dos mundos que habitamos.

Nesse mesmo horizonte, Haraway propõe a noção de respons(h)abilidade (*response-ability*), ou seja, a capacidade de responder ética e coletivamente às demandas do presente. Essa resposta implica ação e reflexão, envolvimento e distanciamento. “Isso é o que chama de cultivar a respons-habilidade, a capacidade de responder com paixão e ação, em vinculações e desligamentos” (p. 65). Ao falar em “ecologia de práticas”, a autora enfatiza que todo saber e toda ação estão enredados em redes maiores – compostas por humanos e não-humanos, técnicas, territórios e temporalidades.

Pensar, nesse contexto, é um gesto ético. As ideias e narrativas com as quais fazemos o mundo importam, porque elas moldam as formas de vida que se tornam possíveis. Como afirma

¹² No original, *SF* é uma sigla propositalmente ambígua e polissêmica, que Donna Haraway desdobra como *science fiction*, *science fact*, *speculative feminism*, *speculative fabulation* – ficção científica, fato científico, feminismo especulativo e fabulação especulativa. A autora utiliza a sigla como ferramenta conceitual e estética para sugerir modos narrativos que escapam das dicotomias modernas, entrelaçando ciência, imaginação e política numa prática de pensamento relacional e criativo (Haraway, 2016).

Haraway: “importa quais pensamentos pensam pensamentos. Importa quais conhecimentos conhecem conhecimentos. Importa quais relações relacionam relações. Importa quais mundos mundificam mundos. Importa quais histórias contam histórias.” (p. 66).

O Antropoceno, para Haraway, evidencia uma urgência multiespécie diante da destruição ambiental, das extinções e da negação recorrente dessas realidades. O problema não está apenas nos desastres, mas na recusa em reconhecê-los, na recusa em pensar e se responsabilizar. Essa ausência de pensamento é o que Haraway, ecoando Hannah Arendt, identifica como a raiz da banalidade do mal – aquele que se instala pela falta de reflexão crítica e empatia. “*Devemos pensar!*”, ela insiste e destaca a interdependência e a profundidade das conexões que criamos. Essas escolhas não são neutras ou triviais; elas **IMPORTAM** porque têm consequências concretas para o mundo que estamos construindo e para os futuros possíveis: as histórias que contamos moldam os mundos que habitamos.

A partir da análise de Arendt sobre Adolf Eichmann, Haraway aponta que o perigo não está apenas em quem age com violência, mas também em quem se omite, cumpre ordens, desvia o olhar. É esse esvaziamento do pensamento que sustenta as catástrofes atuais. “O mundo não importa para a insensibilidade comum. [...] A negatividade, o escavamento da positividade, está ausente: há um assombroso abandono do pensar” (p. 69).

Diante disso, cultivar a respons(h)abilidade é escolher implicar-se – não por culpa, mas por consciência. O mundo está sendo feito agora e está em nossas mãos. Isso exige cuidado, discernimento e disposição para refazer os padrões. Haraway propõe resistir às narrativas apocalípticas e aos gestos de desistência. Em vez disso, convida a pensar com o mundo, com as crises, com os outros seres. “Quer tenhamos pedido por isso ou não, o padrão está em nossas mãos. A resposta à confiança da mão seguinte: devemos pensar!” (p. 66).

O amétodo-gambiarra, nesse cenário, não é uma técnica definida ou uma fórmula mágica, mas um campo experimental que responde às urgências contemporâneas com práticas situadas e sensíveis. Seu desafio está em traduzir experiências intuitivas e relacionais para a linguagem acadêmica, tarefa que exige estratégia próprias de escrita e documentação. Como propõe Haraway, “ficar com o problema” é recusar simplificações e sustentar a complexidade como condição de trabalho. É nesse gesto que se fundamenta o amétodo: entre o cuidado e o risco, entre o pensamento e a ação.

Teoria ator-rede em processos de desarquivamento

Em *Reagregando o Social*, Latour (2012) discute como objetos aparentemente adormecidos – arquivados, esquecidos ou abandonados – podem ser reativados, fazendo emergir as redes que os produziram. Arquivos, documentos, fotografias e restos materiais são pistas de relações que ainda insistem em se manifestar. O autor utiliza a metáfora do “muro de tijolos” ou dos “questionários preenchidos” para ilustrar como tais objetos, uma vez finalizados, parecem inertes e sem vida. No entanto, mesmo silenciados, continuam agindo: não são meros efeitos da ação humana, mas agentes que interferem, convocam e desviam.

É a partir dessa noção que se organiza o desarquivamento das instalações desta pesquisa, não apenas para recordar o que foi realizado, mas para escutar o que ainda ressoa. Utilizando ferramentas conceituais da Teoria Ator-Rede, procuro recompor as associações entre elementos materiais, espaciais e relacionais que participaram dessas criações efêmeras, seguindo seus rastros em registros diversos: vídeos, imagens, memórias, conversas e objetos remanescentes.

Dessa forma, o *amétodo-gambiarra* não se limitou a acompanhar as instalações em seu momento de realização, mas também a ativar seus rastros e memórias posteriormente. A pesquisa expandiu-se para além dos arquivos oficiais da instituição, incorporando lembranças, imagens dispersas e registros de participantes. Para tanto, recorri a conversas diretas com estudantes egressas/os e docentes, convocando outras formas de desarquivamento.

Esses diálogos, realizados principalmente via WhatsApp – por mensagens de texto e áudios –, iniciaram-se com uma explicação sobre a pesquisa e um convite para o compartilhamento de lembranças sobre as práticas desenvolvidas no campus. Após as primeiras respostas, encaminhei fotografias e vídeos que funcionaram como disparadores de recordações. Esse estímulo permitiu o surgimento de reminiscências mais detalhadas e, em alguns casos, o compartilhamento de imagens de arquivos pessoais. Essa dinâmica constituiu-se como parte do *amétodo-gambiarra*: uma coleta rizomática e colaborativa de memórias e registros, na qual a rememoração deu-se pela mediação das imagens e pela escuta dos fragmentos narrados.

Para que tais vestígios possam falar, como observa Latour (2012), “alguns truques precisam ser inventados” (p. 119). Não basta descrever; é necessário encontrar modos de fazer com que objetos e situações revelem suas articulações. Um dos “truques” – ou gambiarras – que experimentei foi colocar os elementos encontrados nos arquivos em diálogo, como se imagens, objetos,

corpos e espaços pudessem conversar entre si, ainda que à distância e no tempo. Contudo, a tarefa mostrou-se complexa: às vezes, esses elementos sussurravam; outras, permaneciam em silêncio. Como saber o que querem dizer? Como traduzir sua ação sem projetar sobre eles apenas intenções humanas?

Foi nesse ponto que decidi apresentar alguns desses elementos a uma outra entidade: a inteligência artificial (IA). Ao descrever a instalação *Sem Título* (2017) ao ChatGPT, por exemplo, obtive a seguinte interpretação:

A luz projetada pela bola pode ter interagido com o cubo, gerando sombras ou reflexos que enriqueceram visualmente a instalação. Além do aspecto visual, a suspensão do cubo pode ter impactado a experiência sensorial, balançando suavemente com a movimentação do ar e adicionando uma atmosfera de leveza ao espaço.¹³

Essa leitura não partiu de mim – foi proposta por uma entidade quase-humana, ou talvez quase-não-humana (cf. Haraway, 1991). Donna Haraway descreve o ciborgue como uma criatura híbrida: organismo e máquina, mas também sistemas de informação, textos, redes de desejo e trabalho – seres apropriados para mundos altamente *tecnologizados* que não escolhemos habitar. Um ciborgue, diz ela, é constituído por corpos e códigos, mãos e algoritmos, carne e linguagem:

Os ciborgues são entidades híbridas do pós-Segunda Guerra Mundial, constituídas, primeiro, por nós mesmas/os e outras criaturas orgânicas em nossa configuração tecnológica avançada não escolhida como sistemas de informação, textos e sistemas de trabalho, desejo e reprodução controlados ergonomicamente. O segundo componente essencial dos ciborgues são as máquinas em sua forma, também, como sistemas de comunicação, textos e aparatos de ação autônoma projetados ergonomicamente (Haraway, 1991, p. 1).

Ao recorrer à IA, adentrei esse terreno fronteiro, onde seres compostos de bits, protocolos, estatísticas e intenções humanas colaboram na construção de narrativas e sentidos. Essa colaboração talvez não corresponda estritamente à noção de tradução proposta por Latour, na qual agentes mobilizam e transformam significados dentro da rede. No entanto, há uma afinidade: busquei uma

¹³ Exemplo de intervenção minha na análise dos dados gerada pelo ChatGPT: ele escreveu: “um elemento tátil à vivência”, que substituí por “uma atmosfera de leveza ao espaço”.

mediação, uma escuta interposta, na qual a máquina ajuda a estabelecer conexões que poderiam, talvez, permanecer ocultas no emaranhado das coisas.¹⁴

A Teoria Ator-Rede convida a pensar uma causalidade expandida, não restrita a causas naturais ou simbólicas, mas que considera os vínculos emergentes entre tudo que está envolvido nas situações. “Causa”, aqui, não implica linearidade, mas enredamento. Como assinala Latour (2012), explicações causais são apenas formas retrospectivas de organizar eventos. O que interessa à TAR é como os vínculos se compõem, deslocam e reorganizam. Nessa perspectiva, todo estudo que reconhece a participação de entidades diversas – materiais, tecnológicas, biológicas, institucionais – pode integrar esse campo: “Qualquer estudo que atribua aos não humanos um tipo de ação mais aberto que a tradicional causalidade natural – e mais eficiente que a simbólica – pode pertencer ao nosso corpus” (p. 29).

O termo “atores” designa tais entidades capazes de ação: pessoas, materiais, dispositivos, algoritmos, atmosferas. Para evitar a repetição de “humanas/os e não humanas/os”, utilizo aqui termos como agentes, entidades, presenças ou componentes da rede, múltiplos modos de nomear aquilo que, em relação, interfere no curso dos acontecimentos.

Traduzir, nesse contexto, é menos converter do que compor. A tradução na TAR é um processo de negociação, desvio e transformação, um modo de fazer com que diferentes presenças compartilhem sentidos, ainda que temporariamente. Não há equivalência exata, mas há encontro. Cada narrativa aqui construída busca respeitar essa complexidade, articulando as forças que participaram das instalações e que, de algum modo, ainda participam.

¹⁴ Mas, internamente, só consigo sentir que são coisas (os objetos) feitas por seres humanos conversando com outra coisa (a IA), também feita e manipulada por seres humanos.

Teoria ator-rede no amétodo-gambiarra

Para narrar essa experiência, recorro à Teoria ator-rede (TAR), que poderá auxiliar no desafio de rastrear os vestígios deixados pela instalação *Sem título 2017*. A intenção desta narrativa é reconstruir o fluxo de acontecimentos que culminou na montagem de uma barraca de *camping* na sala de aula, a fim de identificar pontos de inflexão na minha prática pedagógica.

O que me interessa na TAR é a visão dinâmica da realidade social. Também a concepção de que natureza e sociedade são partes integrantes e mutuamente influentes ressoa no foco da minha investigação sobre instalação pedagógica. A intenção é compreender de que modo todos os agentes que compuseram as instalações apresentadas aqui contribuíram para essa interação. Nessa expressão artística e educacional, a interconexão entre todos os elementos, sejam humanos ou não, é responsável por gerar o efeito de arte proposto pela instalação. A própria forma de apresentação do trabalho foi moldada pelas interações entre humanos e não humanos, situada em um contexto de conflitos e controvérsias que serão explorados posteriormente.

No contexto das instalações abordadas aqui, investigo os modos de interação que emergem, – e se elas desafinam formas escolares convencionais de se relacionar com a arte, o espaço, com as outras pessoas e com os materiais observando também como certas presenças deslocam o que se espera de uma aula. Por isso, o estudo das instalações a partir de seus vestígios inclui a observação da presença dos agentes não humanos:

- + Observar, a partir dos registros disponíveis, como a instalação convocou interações com presenças não humanas – objetos, materiais, sons, ambientes.
- + Investigar se esses agentes atuaram como participantes ativos na experiência, afetando os rumos, os sentidos e as ações que se desenrolaram.
- + Acompanhar, quando possível, os modos de engajamento entre corpos presentes e a materialidade da instalação, considerando não apenas o olhar, mas o toque, o deslocamento, o estar junto.

Ao considerar também as ações de estudantes e participantes, não se trata de medir o grau de atividade, mas de perceber como suas presenças interferem, desviam ou ampliam o que acontece. Mesmo o gesto mais discreto pode reconfigurar o espaço da instalação.

Amétodo-gambiarra nas instalações artísticas/pedagógicas/regenerativas

O amétodo-gambiarra materializa-se em intervenções como as realizadas no Instituto Federal do Piauí (IFPI), em Valença, onde participantes cocriam instalações com materiais orgânicos, reciclados e digitais. Essa prática metodológica emerge como resposta às condições singulares dos processos criativos nas instalações artísticas/pedagógicas regenerativas. Impelida pela necessidade de adaptação constante diante de limitações de tempo, espaço e recursos, ela se configura como uma abordagem flexível, que acolhe o improviso e celebra a inventividade. Em lugar de um roteiro fixo ou de um conjunto prescritivo de regras, o que se desenha é uma metodologia em movimento, construída na relação viva entre as circunstâncias presentes e as soluções que brotam de forma intuitiva e espontânea.

Foi nesse espírito que se deu, por exemplo, a segunda instalação no campus (Imagem 8), realizada em uma sala desocupada do bloco administrativo. Nela, foram utilizados os mesmos balões empregados na intervenção do banheiro feminino, onde haviam servido como suporte para mensagens de sensibilização sobre o desperdício de água (Imagem 7). Reaproveitados em outro contexto, esses balões, junto a outros que vieram de uma festividade de aniversário na escola, foram organizados em um armário sobre o qual se erguia uma taça com relevo de coroa imperial, metáfora do poder hegemônico. A disposição cromática, que ia do branco dominante nas prateleiras superiores ao marrom isolado na última prateleira, explicitava a hierarquia racial e cultural. Sobre esse arranjo incidiam projeções de fractais, que se espalhavam pelo mobiliário e pelas paredes, instaurando um fascínio visual que também funcionava como metáfora da distração operada por esse poder. Essa experiência mostra como o amétodo-gambiarra transforma materiais e espaços em gesto estético/pedagógico, simultaneamente crítico e situado.

Com o amétodo-gambiarra, a pesquisa se inscreve em uma filosofia da criação na qual o erro e a adaptação são compreendidos como forças geradoras e a flexibilidade, como princípio fundamental. Ela propõe que a arte aconteça no improviso, não como falta de planejamento, mas como gesto atento às condições do momento, às relações entre participantes, espaços e materiais.

Imagem 8 – *Instalação sobre cultura hegemônica*, 2017. Detalhe da gambiarra.



Fonte: acervo próprio.

3. A INSTALAÇÃO COMO PROCESSO ARTÍSTICO

A instalação artística é um fenômeno que se desenha na arte contemporânea, ultrapassando as fronteiras entre obra, artista e interator/a/e, incorporando elementos tridimensionais, sons, luzes e outros estímulos sensoriais ao espaço compartilhado. Embora seu reconhecimento enquanto linguagem artística autônoma tenha se consolidado no século XX, é possível rastrear experiências precursoras desde o século XVII, como os *gabinetes de curiosidades* europeus, espaços expositivos que organizavam objetos do mundo natural e cultural de forma imersiva e sensorial. Essas experiências criavam atmosferas de descoberta e provocação, antecipando a dimensão instalativa da arte como vivência espacial e afetiva (Suderburg, 2000).

Ao nos aproximarmos de suas dobras filosóficas e poéticas, percebemos a instalação como uma composição ontologicamente heterogênea, feita de múltiplas materialidades, presenças, tempos e sentidos que se entrelaçam sem se fundir. Essa condição evidencia o hibridismo como traço constitutivo: uma confluência sensível de elementos diversos que coabitam no tempo do acontecimento. Em vez de analisar a instalação como objeto fixo e inerte, proponho habitá-la, *ESTAR COM* ela. Habitar esse território provisório onde matéria e afeto se movem juntas, criando experiências compartilhadas que não se deixam capturar por inteiro. Ao abordarmos a história da instalação artística, é mais proveitoso concentrar-nos nas transformações em torno do hibridismo de materiais e técnicas, na exploração do espaço e nas mudanças no papel da pessoa espectadora, do que nos fixarmos em marcos históricos em busca de uma origem estável ou de uma definição fixa para a instalação.¹⁵

A década de 1960 foi marcada por uma ampla diversificação de formas e estilos artísticos, com o surgimento de movimentos como o Minimalismo, a Pop Art e a Performance. Esses movimentos exploraram materiais, técnicas e abordagens variadas para ocupar o espaço, resultando em significativa expansão do espectro artístico. Fruto desse contexto, a instalação destaca-se por envolver o/a espectador/a na experiência artística – seja pela interação com objetos, pela ocupação de espaços (que ultrapassam os limites de galerias e museus, incluindo ruas, praças, edifícios abandonados e escolas), ou pela exploração sensorial. A ascensão da instalação nesse período está ligada a mudanças nas concepções artísticas, nas abordagens criativas e na transformação da percepção

¹⁵ Sobre a história da instalação e seu conceito recomendo a leitura do artigo *Sobre o conceito da instalação*, de Fernanda Junqueira (1996).

do público em relação à obra. “Essas mudanças incluem a redefinição do uso espacial, a experimentação com materiais e técnicas e a evolução do papel do público ante a obra (Reiss, 1999).

Uma das transformações-chave reside na ênfase crescente na experiência sensorial e na interação direta do público com a obra. Julien Reiss (1999) chega a afirmar que a essência da instalação é a participação do/a espectador/a:

“O/A espectador/a é de certa forma considerado/a parte integrante da conclusão da obra” (p. xiii).

A autora chama atenção para o que pode significar “participação”: oferecer à pessoa espectadora atividades específicas, ou propor que ela caminhe pelo espaço e simplesmente confronte o que está lá, ou ainda permitir e estimular a exploração do espaço.

Participação pode significar oferecer atividades específicas ao/a espectador/a. Também pode significar exigir que o/a espectador/a percorra o espaço e simplesmente se confronte com o que está lá. Os objetos podem cair diretamente no caminho do/a espectador/a ou se tornar evidentes apenas através da exploração de um espaço. Em cada uma dessas situações, o/a espectador/a é convocado/a a completar a obra; o sentido emerge da interação entre ambas (p. xiii, tradução minha).

Outra mudança significativa na forma de percepção da arte foi a descentralização do papel da pessoa artista, que deixa de ser compreendida como única autora da obra. Em vez de um sujeito isolado, dotado de genialidade inata, a criação artística passa a ser reconhecida como processo relacional, atravessado por contextos, materiais e interações. A autoria se dissolve nas trocas, nas fricções e nas presenças que habitam o gesto criador. A pessoa espectadora, por sua vez, passa a ocupar um lugar ativo na produção de sentido, não apenas ao observar ou interpretar, mas ao se envolver sensorial e afetivamente com a obra, expandindo seus modos de presença, ação e resposta. Como afirma Junqueira (1996), “a ênfase sobre a participação cada vez mais ativa do/a espectador/a dirige-se para a superação do objeto como o fim da expressão estética” (p. 16).

Essa descentralização articula-se também à crítica ao mito do gênio, figura historicamente associada à genialidade inata, originalidade absoluta e inspiração como dom exclusivo. Honorato (2011) revisita essa questão a partir de Kant, para quem o gênio não pode ser ensinado nem imitado, pois sua criação não decorre da aplicação de regras preexistentes. Contudo, o próprio Kant reconhece que esse gênio demanda um certo grau formação (um talento cultivado pela escola) para que sua obra seja reconhecida segundo critérios partilhados de gosto. Para Honorato, essa concepção

instaura uma dialética persistente entre disciplina e originalidade, mas também escancara sua insuficiência para acolher o que escapa aos formatos instituídos: o "fora-das-formas". Este seria o território do imprevisível, do não mediado por esquemas prévios, mas ainda assim constitutivo do fazer artístico.

Em diálogo com Agamben, Honorato propõe então uma refundação do conceito: o *genius* não seria um atributo de elites criadoras, mas força impessoal que atravessa todos os seres. Nas palavras de Agamben: "Genius é a nossa vida, enquanto não nos pertence" (Agamben, 2007, p. 17, *apud* Honorato, 2011, p. 90). Essa força manifesta-se como zona de não-conhecimento: vibrando em gestos, erros, hesitações e afetos; uma presença íntima e radicalmente criadora.

A superação do mito do gênio, portanto, não apenas descentraliza a autoria da obra, mas também desloca a própria noção de criação artística. Ela passa a ser vivida como experiência coletiva, situada, sensível e múltipla, e não como expressão isolada de uma individualidade excepcional. Nesse contexto, a prática artística/pedagógica/regenerativa se revela como um espaço de co-autoria, onde a arte atua como dispositivo de escuta, composição e invenção partilhada.

Até a década de 1960, a arte era amplamente compreendida como uma forma de expressão individual da pessoa artista, concebida para ser contemplada por uma espectadora ou espectador em posição passiva, responsável por admirar e decifrar o significado da obra. No entanto, a partir desse período, começa a emergir uma mudança significativa na compreensão da arte e de sua função social. Muitas/os artistas passaram a questionar esse modelo centrado na autoria isolada e na fruição contemplativa, experimentando formas de criação que convocam a participação ativa e sensível do público.

Tal inflexão foi impulsionada por múltiplos fatores: a insatisfação com os modelos tradicionais de arte, percebidos como elitistas e afastados da vida cotidiana; o crescente envolvimento com questões sociais e políticas; e o surgimento de tecnologias, que expandiram as possibilidades de interação e imersão. Obras criadas a partir dos anos 1960 passam a incorporar experiências vivenciais, elementos do cotidiano e manifestações ambientais. A ênfase na participação ativa da pessoa espectadora torna-se, assim, uma das marcas mais contundentes da arte contemporânea.

Essa virada dialoga com uma concepção de educação estética que já era defendida, de forma radical e pioneira, por Simón Rodríguez (1769 – 1854), quando escreveu no século XIX que não bastava formar pessoas: era necessário inventar modos de educar povos. Para ele, era essencial

romper com a simples reprodução dos modelos europeus e inventar práticas pedagógicas originais, situadas e vinculadas às realidades sociais da América Latina. Em suas palavras:

Muitos tratados têm sido publicados sobre a Educação em geral, e alguns sobre os modos de aplicar seus princípios para formar certas classes de pessoas; mas ainda não se escreveu para educar os povos que se ergueram como nações, em um território vastíssimo, deserto, habitável em grande parte e transitável em quase todas as direções (2004, p. XXXVII, tradução minha).

A potência desse pensamento reverbera na educação em arte, uma educação que se quer implicada com o mundo, participativa, processual e inventiva. Mas o que significa, afinal, uma educação em arte “participativa”? Participar não se resume à presença física em sala de aula. A escuta distraída, o silêncio, o afastamento, tudo isso também compõe o campo da presença. No entanto, o que interessa aqui é a implicação: como cada pessoa se envolve criticamente com sua própria formação estética? Como se engaja, com o corpo e com o pensamento, em processos que ativam a arte como experiência de mundo? Trata-se de uma participação que não se reduz à execução de tarefas ou à performance de resultados, mas que se dá no entrelaçamento entre sensibilidade, imaginação e reflexão. Como provocaria Simón Rodríguez, não basta reproduzir: é preciso inventar.

Nesse horizonte, a crítica ao modelo elitista de arte não apenas descentraliza a autoria, mas também desloca os modos de criação e recepção, abrindo espaço para a coletividade, para o sensível e para a construção partilhada de sentido. É nesse gesto que a arte se afirma como uma pedagogia estética, uma prática que reconhece e valoriza a diferença como condição de criação. Essa concepção se articula com as práticas em instalação artística que desenvolvi no IFPI: um fazer que escapa às formas fixas da aula tradicional e propõe uma experiência estética encarnada, situada, relacional.

Embora não haja um consenso sobre o que constitui uma instalação artística, algumas abordagens, ainda que não ofereçam definições conclusivas, se aproximam do que venho investigando como prática artística/pedagógica. Rosalind Krauss (2008), por exemplo, define a instalação a partir de sua condição de entrelaçamento: uma prática que combina diferentes formas de expressão, dissolvendo fronteiras disciplinares e ativando a multiplicidade das linguagens visuais. Em vez de objeto isolado, a instalação se realiza como ambiente imersivo, um campo de presença onde matéria, corpo e ideia se coproduzem.

Nesse sentido, o conceito de *campo ampliado*, proposto por Rosalind Krauss em seu ensaio “*Sculpture in the Expanded Field*” (1979), oferece uma lente teórica potente para compreender as transformações da prática da instalação. Krauss propõe uma expansão do termo “escultura” para além de suas formas tradicionais, incluindo práticas que desafiam categorizações convencionais, como as instalações, as performances e as intervenções *site-specific*. “O campo ampliado é, portanto, gerado pela problematização do conjunto de oposições, entre as quais está suspensa a categoria modernista escultura” (Krauss, 1979, p. 135).

É justamente nesse terreno que emerge a arte *site-specific*, entendida, como propõe Nick Kaye (2000), não apenas como uma obra situada fisicamente em determinado espaço, mas como uma prática que se define a partir das relações que estabelece com esse lugar. Para Kaye, uma obra *site-specific* “articula e define a si mesma através das propriedades, qualidades ou sentidos produzidos nas relações específicas entre um objeto ou evento e a posição que ocupa” (pp. 1-2). O local não é mero pano de fundo, mas constitutivo da própria obra; é, ao mesmo tempo, condição e matéria de sua existência. Nesse sentido, a instalação *site-specific* recusa a ideia de neutralidade espacial, ativando o espaço como campo de significação – um lugar que performa e é performado.

Érika Suderburg, em “*Space, Site, Intervention: Situating Installation Art*” (2000), descreve a instalação artística como sendo uma forma de arte híbrida que intervém no espaço, alterando sua percepção e significado ao tempo que explora o objeto artístico e a relação entre espectador/a–obra, podendo incorporar elementos de diversas mídias, como pintura, escultura, fotografia, vídeo, som e performance.

Suderburg sugere

que tanto as *Wunderkammern*, ou gabinetes de curiosidades, quanto as *Kunstkammern* (coleções de arte e objetos intrigantes em tamanho de sala) dos séculos XVII e XVIII têm mais do que uma semelhança passageira com a prática contemporânea de instalação. Eram coleções pessoais e idiossincráticas de indivíduos privados que antecedem o estabelecimento de museus públicos na Europa e são frequentemente caracterizadas como tendo lançado as bases para o estabelecimento do museu moderno (Suderburg, 2000, p. 7).

Claire Bishop (2005) segue os mesmos princípios de Suderburg, descrevendo a “instalação” como “um termo que se refere de maneira vaga ao tipo de arte em que o espectador entra fisicamente e que é frequentemente descrito como ‘teatral’, ‘imersivo’ ou ‘experimental’” (p. 6). Segundo a autora, a instalação destaca-se pela integração do espaço físico como componente essencial da obra. Ao adentrar esse espaço, o/a espectador/a torna-se parte integral da experiência artística.

Dessa perspectiva, as características fundamentais da instalação artística incluem a incorporação do espaço físico que abriga os elementos e a participação do/a espectador/a. Assim, ao considerar as características da instalação *Sem título 2017*, os conceitos apresentados por Suderburg e Bishop alinham-se com o trabalho ora abordado, dispensando a formulação de um conceito preciso.

O espaço na instalação artística

Na instalação artística, o espaço é considerado o resultado de diversas relações materiais e imateriais entre agentes que compõem a rede. Ou seja, o espaço é



Isso denota sua natureza como uma construção proveniente das relações e interações em constante fluxo. Este conceito se estende à compreensão de que as distâncias entre pontos não são estáticas, mas sim instauradas por relações dinâmicas (Fenwick; Edwards, 2010).

A perspectiva da "performatividade do espaço" advém das teorias pós-modernas e refere-se à ideia de que o espaço não é uma entidade fixa e pré-existente, mas sim um construto ativamente delineado e modelado por meio de ações, interações e práticas. O espaço transcende sua passividade como cenário, transformando-se em uma entidade dinâmica que configura e é configurada pelas interações que se desenrolam. Sua existência não é independente, mas moldada e metamorfoseada pelas atividades de quem o habita.

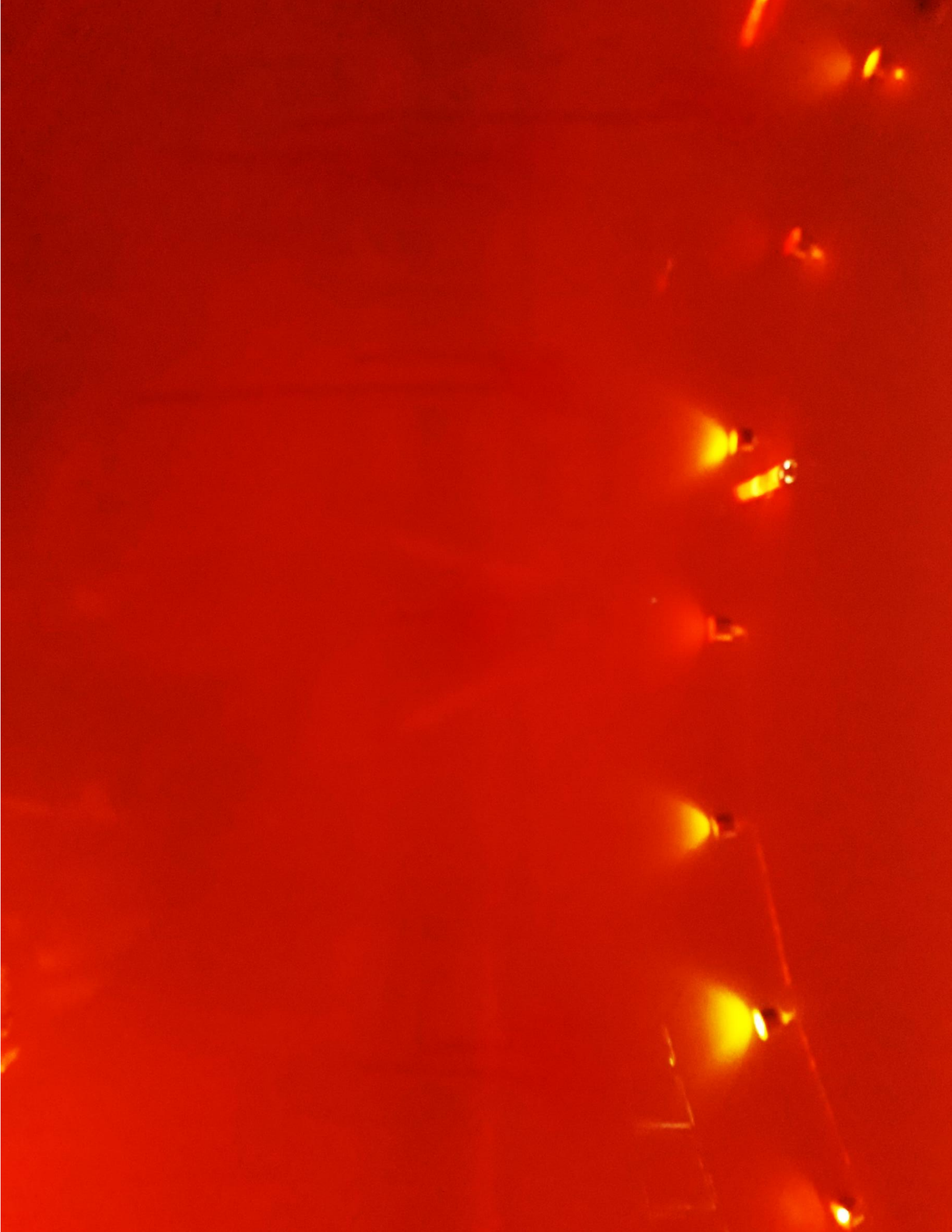
De acordo com Suderburg (2000), o local de uma instalação vai além do papel de suporte para a obra; é, na verdade, um elemento essencial do seu conteúdo. “*The site of installation becomes a primary part of the content of the work itself*” (Suderburg, 2000, p. 5). Embora a transformação do ambiente seja parte integrante da composição da obra, não a define conceitualmente. Outras formas de arte, como o *site-specific*, também se moldam em torno do espaço físico. A distinção principal entre uma instalação artística e o *site-specific* reside no contexto espacial: enquanto este último é elaborado especificamente para um local, uma instalação artística não está restrita a um único lugar e pode ser montada em diferentes ambientes sem comprometer suas intenções originais. Nesse sentido, a instalação se apropria do espaço, adaptando-se conforme necessário, sem perder suas intenções estéticas.¹⁶ Por outro lado, o *site-specific* não pode ser transferido para outra localização sem perder sua proposta inicial, uma vez que é concebido exclusivamente para um espaço específico e não se ajusta a outras locações.

Desta forma, a instalação artística é a totalidade resultante da relação entre a coisa instalada, o espaço constituído por sua instalação e a pessoa espectadora, que, por sua vez, não está fisicamente fora da obra, contemplando-a como uma “realidade virtual” (Junqueira, 1996). Ela “habita” a obra, experimentando-a de forma física e sensorial. “Alojado ali, sua visão toma posse da circunstância imediata da obra. Ou, também é possível, dialeticamente, que na operação de apropriação desse espaço, ela venha a nos expulsar” (Junqueira, 1996, p. 567).

Assim, uma instalação não deve ser concebida como uma coleção de objetos ou elementos individuais, mas como uma entidade unificada. O espaço físico e os elementos que a ocupam são planejados e concebidos para interagir entre si de maneira a construir significados. A disposição, a relação espacial e a interconexão dos elementos contribuem para a experiência global que o público terá ao entrar nesse ambiente. É importante perceber a totalidade do ambiente como algo mais do que a soma de suas partes: são as relações entre agentes, a forma como ocupam o espaço e influenciam a percepção de quem observa, que caracterizam a singularidade e a complexidade de uma instalação artística. “A instalação artística pressupõe um sujeito espectador que entra fisicamente na obra para experimentá-la, e que é possível categorizar as obras de instalação pelo tipo de experiência para a qual elas estruturam” (Bishop, 2005, p. 14).

¹⁶ Uma experiência ilustrativa disso foi a instalação “Entre Sem bater”, realizada em 2019 em Valença e montada em Teresina durante um evento anual organizado pela reitoria. Embora a sala utilizada em Teresina tenha sido significativamente menor do que o espaço original da instalação, e apesar das mudanças estéticas resultantes dessa limitação de espaço, as intenções do trabalho permaneceram inalteradas.

**INSTALAR É
FAZER MUNDOS**



4. A INSTALAÇÃO ARTÍSTICA/PEDAGÓGICA

Trabalhar junto é partilhar uma pulsação coletiva, vibrar em uníssono, comungar num só canto.
Dénètem Touam Bona

Imagem 9 – Instalação *A Soma de Tudo*, 2018. Montagem.



Fonte: acervo próprio.

O índice de qualidade de um texto sobre instalação artística talvez não deva ser medido pela clareza com que define seus contornos, mas pela delicadeza com que acompanha os encontros que ali se dão. Uma instalação não se resume a objetos ou suportes; ela se sustenta nas relações que se formam. Por isso, escrever sobre uma instalação é mais do que narrar o que foi feito ou mostrado:

é arriscar-se a registrar o que acontece entre – entre presenças e ausências, corpos e materiais, entre o que era esperado e o que escapou.¹⁷

A escrita que se aproxima da instalação precisa, então, de um vocabulário atento ao relacional. Deve reconhecer que uma cadeira deslocada pode ser tão agente quanto uma estudante em silêncio ou uma gatinha que perambula entre pessoas e objetos. Deve considerar que a sombra projetada na parede não é cenário: é agente. E que uma dúvida partilhada em voz baixa pode reorganizar toda a experiência.

Muitas vezes, escuto ideias sussurradas no meio do caos do processo: são estudantes que, por diversas razões, ainda não se sentem seguras para partilhar algo em voz alta e, então, murmuram suas ideias só pra mim. Esses sussurros, discretos como quem pede licença, por vezes nomeiam uma instalação inteira ou reconfiguram um pequeno espaço. Não é uma contradição com o desejo de criar ambientes seguros de expressão. Esse gesto configura justamente as marcas do silenciamento com que grande parte da estudantada chega à escola, fragilizada, revoltada, desacreditada. A escuta desses sussurros faz parte do processo de acolhimento. E é nesse processo, que não é instantâneo nem linear, que busco cultivar a confiança para que essas vozes se façam expressar com mais firmeza.

Uma escrita que se compromete com essa tarefa não tenta fixar tudo o que se passou, mas tenta tornar perceptíveis os vínculos que emergem na presença compartilhada: entre estudantes e docente, entre materiais e palavras, entre o que se diz e o que se insinua nos gestos.

Já uma boa leitura é aquela que percebe como o texto nos ajuda a acompanhar as interações e as transformações que emergem nesse contexto. Quando a instalação é compreendida como texto, é preciso perguntar: quem lê consegue perceber a dinâmica dos encontros? Consegue sentir como cada elemento participa da construção da experiência? Aqui cabe lembrar o que foi dito no **ATO PERFORMATIVO**.

É fundamental adotar uma perspectiva centrada no processo. Nesse sentido, a teoria ator-rede (TAR) pode se tornar uma aliada importante, não como chave interpretativa, mas como ferramenta de observação. A TAR ajuda a seguir os movimentos e os encontros que fazem a experiência

¹⁷ A imagem 9 registra um instante do processo de montagem da instalação *A Soma de Tudo* (2018), onde se torna visível o caráter relacional que sustenta a prática. O que importa é a rede provisória que se forma entre estudantes, objetos, mobiliário e espaço, reiterando que a instalação pedagógica se constrói como processo em constante negociação e não apenas como obra concluída.

acontecer, ao permitir que se observe as interações entre agentes sem hierarquias, abrindo espaço para narrativas mais implicadas com o que realmente se deu.

Seu foco nas relações em rede torna possível acompanhar divergências, disputas e negociações como partes constitutivas do aprender e do fazer junto. E embora a TAR tenha sido concebida para acompanhar processos em tempo real, me interessa aqui experimentá-la como modo de leitura dos vestígios deixados pelas instalações.

Narrativa como rede

Pensar a narrativa como rede permite reconhecer a complexidade e a interdependência entre os elementos que a constituem. Em vez de seguir uma estrutura linear e hierárquica, essa abordagem evidencia a articulação entre diferentes agentes e as relações que estabelecem entre si. Bruno Latour (2012) aponta que uma boa narrativa, no contexto da Teoria Ator-Rede (TAR), é aquela em que todos os elementos atuam: “Um bom relato TAR é uma narrativa, uma descrição ou uma proposição na qual todos os atores fazem alguma coisa e não ficam apenas observando” (p. 189).

Com base nessa perspectiva, passo a considerar as instalações mobilizadas nesta tese como narrativas compostas por múltiplas ações, sentimentos e emoção. Não se trata apenas de “transportar efeitos” (Latour, 2012), ou seja, descrever o que ocorre sem examinar como os elementos se relacionam e transformam uns aos outros. Cada componente da instalação (objetos, pessoas, sons, imagens, espaços) pode ser entendido como um ponto de articulação que gera novos sentidos e conexões.

Na TAR, a noção de “tradução” refere-se à mediação entre agentes, que não apenas se comunicam, mas transformam-se mutuamente ao interagir. Cada elemento é visto como mediador e não como intermediário. Isso significa que há deslocamento, transformação e reconfiguração nas ações e significados à medida que os encontros ocorrem. O que se enfatiza, portanto, não são os eventos isolados, mas os deslocamentos provocados pelas relações.

Esse modo de entender as instalações como redes narrativas se torna especialmente significativo quando situadas no contexto escolar, em que a rotina tende a ser marcada pela previsibilidade e por atividades previamente delimitadas no calendário. A presença de uma instalação nesse

ambiente pode interromper esse fluxo, abrindo espaço para experiências que reconfiguram temporariamente o uso dos espaços, os modos de relação e os sentidos atribuídos às práticas escolares.

O termo **instalação pedagógica** parece ter origem na articulação entre arte e educação, em práticas que propõem o uso da instalação como ferramenta metodológica. Emerson Ribeiro (2023), em *Processos Criativos em Instalações Geográficas e Pedagógicas*, a define assim: "a instalação pedagógica constitui-se numa proposta metodológica com o propósito de dar forma e, ao mesmo tempo, materializar o conteúdo abordado por meio de signos e símbolos, desencadeando uma prática construtiva" (p. 83).

Embora o uso de instalações pedagógicas também seja identificado em áreas como a Educação Física¹⁸ e a Agroecologia,¹⁹ ainda é necessário ampliar o mapeamento dessas práticas, especialmente no campo da educação em artes visuais. A instalação pode ser compreendida, nesse contexto, como um dispositivo pedagógico transdisciplinar, capaz de articular diferentes saberes e promover experiências coletivas de aprendizagem.

O caráter coletivo da **instalação pedagógica** é um aspecto central nesta pesquisa. Embora existam instalações artísticas concebidas por artistas individuais – e nesse sentido, não se pode afirmar que o coletivo seja uma condição universal do gênero –, o que me interessa aqui é uma outra noção de coletivo, mais próxima da que propõe a Teoria Ator-Rede: uma constelação provisória de agentes humanos e não humanos, saberes e materiais, que se associam de forma situada. Richard Sennett (2019), ao discutir a cooperação como habilidade social, chama atenção para a perda de competências relacionais nas formas contemporâneas de organização do trabalho. Segundo ele, a cooperação exige disposição para escutar e se ajustar às diferenças, e não se sustenta apenas em boas intenções: “em princípio, toda organização moderna é favorável à cooperação; na prática, esta é inibida pela estrutura das organizações modernas” (p. 17).

¹⁸ SOUSA, Luzia Eidla Araújo; SOUZA, Sinara Pereira de. Relato de experiência: instalação pedagógica, formação docente e jogos em Educação Física. In RIBEIRO, Emerson (Org.). **Processos criativos em instalações geográficas e pedagógicas**. Sobral CE: Sertão Cult, 2023.

¹⁹ TEIXEIRA, Ramon da Silva et all. **Instalações Artístico Pedagógicas: Sentires, Saberes na Construção Coletiva do Conhecimento Agroecológico**. 2016. https://cbeu.ufop.br/gerar_pdf.php?id=2299. Acesso em 30 jan. 2024. PEREIRA, Franklin de Jesus; SILVA, Darllan Victor da; CÂNDIDO, Kennedy Souza; GALVÃO, Gregory Pereira; SANTANA, Felipe Carvalho; PEREIRA, Adalgisa de Jesus. **Práticas educativas em agroecologia: Espaços externos como instalação pedagógica permanente**. Cadernos de Agroecologia – ISSN 2236-7934 – Anais do VI CLAA, X CBA e V SEMDF – Vol. 13, Nº 1, Jul. 2018. Disponível em <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/691/717>. Acesso em 30 jan. 2024.

SOUZA, Maria Regina de Miranda et all. Instalação artístico pedagógica como instrumento de construção do conhecimento sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC). Revista Verde 16:2, 2021, p. 189-198. Disponível em <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/691/717>. Acesso em 30 jan. 2024.

Sennett utiliza o termo “desabilitação” para descrever a perda de habilidades sociais essenciais à vida em comum. No campo da educação, a proposta de trabalhar a cooperação de forma deliberada, por meio da arte, torna-se estratégica. No ensino médio, essa abordagem pode favorecer o desenvolvimento de práticas mais colaborativas entre estudantes, especialmente num momento da vida marcado por conflitos de identidade, disputas simbólicas e necessidade de pertencimento.

A instalação, nesse sentido, não apenas apresenta conteúdos, mas organiza situações de aprendizagem nas quais as interações entre estudantes, objetos e espaços ativam modos de agir e pensar em conjunto. Ao integrar a arte contemporânea aos currículos, a educação em artes visuais contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, sem renunciar à dimensão relacional que a prática artística carrega.

Sim-noesis: dimensão coletiva da apreensão da realidade por meio dos sentidos

Considerando a relevância da interação e colaboração no processo de ensino e aprendizagem em arte, emerge a concepção de uma construção coletiva de entendimento, seja este referente ao mundo, à instalação artística ou à educação. Isso não implica dizer que a apreensão da realidade se dará da mesma forma e ao mesmo tempo em todas as pessoas envolvidas em uma dinâmica coletiva dentro de um determinado contexto. Isso diz respeito à interconexão contínua entre as/os participantes que promove a interação articulada com o desenvolvimento fluido da construção de uma instalação artística. Nesse contexto, apresento o termo “*Sim-Noesis*” para descrever essa dinâmica.

A junção do prefixo “*sim-*”, denotando união ou colaboração, com a palavra “*noesis*”, referente ao processo de compreensão, resulta no conceito de *Sim-Noesis*, evocando um entendimento compartilhado ou colaborativo, envolvendo interações entre diversas entidades. Ele sugere um processo de compreensão integrado, reconhecendo a importância das interconexões entre os elementos que compõem a realidade. Na sim-noesis, tanto seres humanos quanto não humanos contribuem para construir uma compreensão mútua.

Ao recorrer ao pensamento de Donna Haraway (2016) e Vinciane Despret (2022), a Sim-Noesis pode ser entendida como uma forma de conhecimento que se sobrepõe às dicotomias tradicionais entre sujeito e objeto, humano e não humano, natureza e cultura. Tal como o sentipensar – categoria epistemológica desenvolvida a partir das formulações de Orlando Fals Borda e expandido por Arturo Escobar (2014), que articula pensar e sentir como dimensões indissociáveis do habitar comunitário –, a Sim-Noesis propõe uma compreensão relacional da realidade, reconhecendo a interconexão e a interdependência entre todos os seres. Ambos os conceitos compartilham uma perspectiva intersubjetiva que valoriza as vozes e agências de todas as entidades envolvidas, seja nas práticas cotidianas de comunidades tradicionais (no caso do sentipensar) ou nas configurações artísticas/pedagógicas (no caso da Sim-Noesis).

Ao aproximar a Sim-Noesis da proposta do sentipensar com a Terra, amplia-se a compreensão dessa forma de conhecimento, que não se limita à mente nem se reduz à emoção, mas se organiza a partir da indissociabilidade entre sentir e pensar, habitar e imaginar, agir e cuidar. No sentipensar, como na Sim-Noesis, não há separação entre razão e afeto, corpo e território, humano e mais-que-humano: há um saber encarnado que se forma no encontro, na reciprocidade e na escuta das presenças que compõem o mundo.

Na prática artística/pedagógica/regenerativa, essa convergência se manifesta quando a instalação deixa de ser um objeto contemplativo fixo e se torna um território vivo de interação, no qual materiais, corpos, histórias e ecossistemas atuam como coautoras. Tal como no sentipensar de uma comunidade ribeirinha, em que a aprendizagem se dá na relação direta com o rio, as marés e as memórias ancestrais, a Sim-Noesis nas instalações emerge da partilha de gestos, percepções e escolhas materiais que articulam estética, ética e ecologia em um mesmo gesto de habitar o mundo.

Esta ontologia relacional se atualizou de forma particularmente significativa durante a montagem da instalação *Nossos Bosques Têm Mais Vida?*, quando a teoria encontrou seu duplo na prática sem que uma precedesse a outra. Um estudante, movido por um impulso corporal, intuitivo e cognitivo, tomou uma vassoura não como ferramenta de limpeza, mas como extensão do gesto criativo. Ao redesenhar o chão, deslocando folhas, galhos e outros elementos, não executou um conceito prévio, mas fez emergir, no próprio ato, um conhecimento situado: sobre o espaço e os fluxos de circulação das pessoas, sobre a própria instalação e suas relações internas e sobre debates que a atravessavam, como as discussões em torno das marcas que o garimpo ilegal e a exploração de madeira impõem aos territórios indígenas. Esse gesto, simples e inesperado, desencadeou uma

reorganização coletiva: outras pessoas reagiram, acrescentando materiais, comentando mudanças, ajustando disposições.

Alinhado com as ideias de Haraway sobre "parentesco comum", a *Sim-Noesis* adota uma abordagem pluralista para a produção de conhecimento, valorizando múltiplas formas de sabedoria, incluindo conhecimentos indígenas, científicos, populares, artísticos e o “conhecimento” dos seres não humanos²⁰. *Sim-Noesis* implica em assumir uma responsabilidade ética em relação ao mundo e suas múltiplas formas de vida, incorporando práticas de cuidado, respeito e justiça que consideram as consequências das ações de todos os seres para todos os seres. Aberto à diversidade de perspectivas, experiências e ontologias, *Sim-Noesis* reconhece que não existe uma única verdade ou narrativa, valorizando a coexistência de múltiplos modos de ser e conhecer.

A instalação, que estava quase concluída, transformou-se por meio de uma inteligência distribuída, onde cada ação se entrelaçou à de outrem. Assim como no sentipensar, saber e fazer se mantiveram indissociáveis; a presença partilhada e a escuta mútua conduziram a transformação conjunta do território-instalado. Foi um acontecimento imprevisto e inevitável porque, naquele contexto relacional, cada gesto carregava a potência de reorientar o conjunto e, uma vez ativada, essa potência não poderia ser contida sem interromper o próprio fluxo vital da obra. Não se tratou de ilustrar uma teoria, mas de vivê-la em sua forma mais concreta e irrepetível.

Essa experiência condensa, na prática, o que o sentipensar formula como categoria epistemológica: um saber que nasce no entrelaçamento de corpos, territórios e afetos, em que pensar e sentir não se dissociam e o conhecimento se constrói no próprio movimento da relação.

O *sentipensar* emerge das comunidades afro-colombianas do Pacífico como um ato de *insurreição cognitiva*. Não é apenas a síntese entre sentir e pensar, mas uma prática ontológica de *reexistência* – ou *r-existencia* (Escobar, 2014, p. 118) que não se dobra à cisão cartesiana entre sujeito e objeto, humano e natureza. “Sentir e pensar com o território implica pensar com o coração e com a mente, ou co-raciocinar” (p. 16), escreve Escobar.

Trata-se de uma epistemologia encarnada, em que o saber nasce do corpo-território, da memória ancestral e das redes de vida que sustentam a existência comunitária. Quando uma criança

²⁰ Meramente ilustrativo: vídeo de um cachorro caramelo saltando do metrô em movimento: <https://www.youtube.com/shorts/7il36p3CsVM>. Importante considerar, mesmo que de longe, o que Merleau-Ponty fala sobre intuição e a construção do conhecimento por meio do corpo.

do rio Guapi aprende a conduzir o *potrillo*²¹ com o pai (pp. 98-99), não está apenas dominando uma técnica, mas compondo um mundo relacional: mãos, marés, manguezais, ciclos lunares e seres invisíveis das águas interagem no mesmo gesto. Do mesmo modo, quando estudantes e comunidade se reúnem para construir e vivenciar uma instalação artística/pedagógica/regenerativa, não estão apenas aprendendo técnicas ou organizando objetos no espaço: estão compondo um território relacional, onde os gestos convocam histórias, materiais, ecossistemas e afetos para pensar e sentir juntos a escola e o mundo que a atravessa.

Se o sentipensar exprime a corporeidade do saber, a Sim-Noesis (pensamento relacional/simbólico) amplia sua dimensão cósmica. Enquanto o primeiro se ancora na experiência concreta das comunidades, a segunda delinea princípios que ajudam a compreender sua complexidade ontológica: nada existe fora das redes de reciprocidade que constituem a realidade; seres humanos, materiais e ecossistemas atuam em co-agência na produção de sentido; o conhecimento é situado, enraizado em contextos e histórias específicas; a reciprocidade funda as relações; a temporalidade não se limita à sequência linear de eventos, mas se abre a um presente expandido, no qual cada gesto considera suas reverberações, imediatas e distantes, como quando a escolha de um material envolve imaginar se ele se degradará em semanas ou persistirá por milhões de anos; a estética é relacional, transformando a obra em campo de interações; e toda decisão material ou espacial carrega implicações ético-ecológicas.

Como afirma Escobar, “Nada (nenhuma entidade) preexiste às relações que o constituem. [...] Não existe 'indivíduo', mas pessoas em relacionamento contínuo com todo o mundo humano e não humano” (pp. 101-102, tradução minha). Tanto o sentipensar quanto a Sim-Noesis partem dessa ontologia relacional, que desestabiliza as dicotomias modernas e afirma que todo conhecimento é inseparável das condições materiais e das relações concretas com seres e lugares. No sentipensar, o território é agente e coautor das formas de vida e pensamento; na Sim-Noesis, essa condição se incorpora no espaço-tempo da instalação artística/pedagógica/regenerativa, onde materiais, corpos, histórias e ecossistemas participam como vozes igualmente legítimas no diálogo estético-pedagógico.

Essa aproximação tem implicações epistemológicas e políticas: a produção de conhecimento é sempre fruto de interdependências, afetos e corresponsabilidades. Valoriza saberes que

²¹ Em algumas regiões do Pacífico Sul colombiano, a expressão *potrillo* é utilizada para se referir a uma canoa, especialmente quando se está remando em seus ecossistemas.

emergem da prática estética situada, não como ilustração de teorias prévias, mas como pensamento de vanguarda – tal como Escobar reconhece nos movimentos sociais enraizados na defesa da Terra. Na pedagogia da instalação artística/pedagógica/regenerativa, isso se expressa em gestos concretos: escolher um material é assumir um posicionamento ético sobre suas histórias e impactos; dispor um objeto é reorganizar relações no espaço; narrar uma experiência é narrar também o território. A instalação deixa de ser produto a ser contemplado e se torna território vivo de coaprendizagem, onde cada elemento participa da construção coletiva do sentido.

A confluência entre sentipensar e Sim-Noesis torna tangível uma Pedagogia da Terra experienciável, capaz de subverter a ontologia exaustiva da modernidade colonial. Enquanto o desenvolvimento reduz territórios a “áreas de exploração” (p. 25), o sentipensar atua como biografia do lugar, história do rio, voz das sementes, cálculo das marés. A Sim-Noesis, por sua vez, descoloniza o conhecimento ao legitimar saberes antes negados pela academia – como a *comunalidad* zapoteca, entendida como forma de ser em que o “nós” constitui a primeira camada do sentido da existência (p. 54); o *Buen Vivir* andino, consagrado inclusive em constituições nacionais (equador e Bolívia) como paradigma de vida em harmonia socioecológica (p. 43); e os sistemas agroflorestais afro-pacíficos, cujas práticas tradicionais asseguram a permanência da diversidade natural e cultural nos territórios (p. 87). Escobar enfatiza que a crise ecológica atual é também crise de modelo civilizatório.

Diante disso, o diálogo entre sentipensar e Sim-Noesis oferece caminhos para transitar do desenvolvimento ao *Buen Vivir*: primeiro, substituir a lógica extrativista por economias relacionais (pp. 88-89), nas quais produção e ritual se entrelaçam; depois, trocar a monocultura epistêmica – que, como aponta Vandana Shiva (2003), promove a monocultura da Terra, apagando a diversidade ecológica e cultural em nome de uma lógica uniforme – pelo pluriverso, isto é, abandonar a pretensão de uma única verdade em favor de “um mundo onde caibam muitos mundos”, criando “espaços para pensar sobre transições” (Escobar, 2014, p. 19) onde saberes científicos e comunitários coevoluem; por fim, deslocar o foco do indivíduo para a comunidade cósmica, reconhecendo o humano como parte de uma teia mais ampla de vida.

Nesse sentido, o sentipensar-Sim-Noético não é apenas teoria: é prática de reencantamento político-ontológico, ou, mais precisamente, reabertura do sensível. Como escreve Escobar, evocando o levante zapatista de 1994: “Lutamos por um mundo onde caibam muitos mundos” (p. 100, tradução minha). Articular o sentipensar e a Sim-Noesis é tecer uma cartografia da esperança:

enquanto o primeiro nos ensina que conhecer é um ato de amor ao lugar – “Aqui nascemos, aqui crescemos, / aqui sabemos o que é o mundo” (p. 7, tradução minha) –, a segunda lembra que cada gesto local reverbera no tecido planetário. Juntas, anunciam um projeto político radical: desaprender da colonialidade para renascer como tecelãs e tecelões do pluriverso.

A Terra já não tolera metáforas vazias – discursos grandiosos sem correspondência na ação, como discutirei no capítulo 6, sobre a estética do brilho tóxico. Ela exige corpos que *sentipensem*, comunidades que *sim-noetisem* e mãos que, como as da navegante do Guapi, saibam ler nas águas a sabedoria necessária para navegar o colapso.

É nesse horizonte que o termo *Sim-Noesis* se ancora e se expande, conectando a escuta sensível do mundo à reflexão filosófica. A noção dialoga com a ideia de *noesis* para explorar a relação intrínseca entre percepção e corpo humano, conforme investigado por Merleau-Ponty na obra *Signos* (1991). Nela, Merleau-Ponty examina a estrutura íntima da consciência e levanta questões fundamentais sobre como essa estrutura pode ser compreendida pela teoria filosófica. A *noesis*, por sua vez, concentra-se nos processos da consciência que possibilitam a compreensão do mundo, abordando a existência de uma “constituição pré-teorética” que destaca elementos fundamentais de significado que precedem a consciência e influenciam nossa apreensão do mundo.

Sim-

No texto *Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes* (2016), Donna Haraway diz:

Precisamos de um nome para as dinâmicas de forças e poderes sim-chthonicas em curso, das quais as pessoas são uma parte, dentro das quais esse processo está em jogo. Talvez, mas só talvez, e apenas com intenso compromisso e trabalho colaborativo com outros terranos, será possível fazer florescer arranjos multiespécies ricas, que incluam as pessoas. Estou chamando tudo isso de Chthuluceno – passado, presente e o que está por vir (p. 140).

Haraway utiliza uma linguagem que combina elementos científicos, filosóficos e especulativos. Ela propõe o termo “*Chthuluceno*” para descrever as dinâmicas de forças e poderes que estão em curso na Terra, das quais os seres humanos são uma parte integrante. Este termo é derivado da raiz “*Chthulu*”, que evoca uma série de poderes e forças tentaculares associadas à Terra e a várias entidades mitológicas e espirituais.

Seu conceito está enraizado em uma “miríade de temporalidades e espacialidades, uma miríade de entidades em arranjos intra-ativos, incluindo mais-que-humanos, outros que-não-humanos, desumanos e humano-como húmus (*human-as-humus*) (2016, p. 140)”, sendo influenciado por uma ampla gama de diferentes tempos e espaços, incluindo presente, passado e futuro, assim como diferentes localidades ou lugares ao redor do mundo, que são interligadas e interdependentes, influenciando-se reciprocamente.

Essas interações e relações dinâmicas ocorrem entre diferentes elementos, incluindo seres humanos, não-humanos, fenômenos físicos, aspectos sociais entre outros. Esses arranjos não são apenas interações externas, mas são constituídos internamente pela interação entre seus elementos. A compreensão de mundo de Haraway (2016) reconhece a complexidade e a interconexão de diferentes tempos, espaços e agentes, destacando a importância de abordar essas relações de forma integrada e dinâmica: “[...] Precisamos fazer parentes sim-chthonicamente, sim-poieticamente. Quem e o que quer que sejamos, precisamos fazer com – tornar-com, compor-com – os ‘terranos’” (p. 141). Haraway sugere que os seres sim-ctônicos, aqueles que estão juntos com a terra, a quem Latour (2014) chama de Terranos, são capazes de se adaptar e responder às mudanças ambientais de forma dinâmica, tanto construindo como desmantelando estruturas e práticas, indicando uma abordagem flexível e fluida diante das complexidades do mundo para o enfrentamento dos desafios postos pelo Antropoceno/Cthulhuceno/Capitaloceno/Plantationoceno: “[...] o nosso trabalho é fazer com que o Antropoceno seja tão curto e tênue quanto possível, e cultivar, uns com os outros, em todos os sentidos imagináveis, épocas por vir que possam reconstituir os refúgios” (p. 140).

A ideia de “fazer parentes”, ou da união interespécies, está presente também nas proposições de Vinciane Despret, especialmente no livro *Autobiografia de um polvo e outras narrativas de antecipação* (2022), onde ela conta a história das “sim-crianças” que, ao nascerem, são identificadas com um animal simbiótico seriamente ameaçado de extinção. Por meio da narrativa especulativa, Despret descreve como essa simbiose se manifesta de muitas maneiras, desde alianças que exigem cuidado até modificações genéticas que proporcionam similaridades sensoriais com os simbiontes não humanos. Essa capacidade permite às crianças-sim experimentarem, sentirem e ouvirem não exatamente “como” o outro, mas sim mais precisamente “com” seu simbionte.

A autora explora a ideia de “convir” como uma força que mantém as coisas do mundo em relação, discutindo como essa força está profundamente alterada, possivelmente em razão da falta de sensibilidade a ela, juntamente com fatores como danos e fragmentação ambiental. Trata-se de

uma força fundamental para a continuidade dos ambientes e para as interações entre seus elementos diversos, que não se restringe à imagem de uma harmonia estática, mas envolve também fricções, tensões e conflitos.

No dicionário da língua sim, pode-se ler que esse termo designa originalmente uma força que faz com que as coisas do mundo ‘convenham’ umas às outras – e isso tanto pode significar alianças, afinidades enquanto fricções e conflitos. [...] Ela que faz com que as coisas do mundo ‘se mantenham’ juntas umas às outras, elo por elo; é ela que permite também que um ambiente persevere, que a água suba nas árvores e que os cogumelos respirem com elas; é o que faz a vida de cada um ser mantida pela dos demais (p. 145).

Despret ressalta a importância vital dessa força para a estabilidade e vitalidade do mundo natural.

Além de Vinciane e Haraway, Peter Wohlleben e Suzanne Simard são importantes referências nos estudos sobre interconexão e colaboração na natureza. Em seu livro *Finding the Mother Tree* (2021), Simard explora os complexos sistemas de comunicação e cooperação entre as árvores, enquanto Wohlleben aborda temas semelhantes em *A Vida Secreta das Árvores* (2017) e *A Vida Íntima dos Animais* (2019). Ambos destacam a importância da interdependência e da cooperação na sobrevivência e no funcionamento dos ecossistemas.

As árvores urbanas, por exemplo, enfrentam desafios significativos de sobrevivência devido à falta de colaboradores que cuidem de seu bem-estar, uma condição que seria mais favorável na floresta. Wohlleben (2017) destaca a importância dos microrganismos da floresta, particularmente aqueles que decompõem a matéria orgânica e a transformam em húmus. No entanto, nas áreas urbanas, as árvores têm dificuldade em obter essa assistência, pois suas raízes têm poucos fungos para ajudá-las na coleta de água e nutrientes, uma simbiose conhecida como micorriza. Além de precisarem enfrentar tais condições adversas sozinhas, elas lidam com desafios como a presença de "fertilizantes não solicitados", especialmente devido à marcação territorial de cães, “que acabam queimando o tronco e podem até matar a raiz com sua urina (p. 126). Ao que parece, os cães urbanos não são colaboradores das árvores, posto que têm suas próprias dificuldades a serem enfrentadas.

No livro *Signos* (1991), Merleau-Ponty discute a relação entre a infraestrutura da consciência e os atos cognitivos. Ele questiona como a infraestrutura (base sobre a qual nossas capacidades cognitivas e perceptivas estão construídas), essencial para nossa compreensão do mundo, pode ser adequadamente abordada pela teoria filosófica. Ele sugere que, ao descer ao âmago da nossa consciência, não conseguimos modificar nossos conceitos fundamentais de *noese*, *noema* e *intencionalidade*, nem nossa ontologia. Ele questiona se a análise dos atos cognitivos pode realmente revelar o que mantém a nossa vida e a do mundo.

De que modo essa infraestrutura, segredo dos segredos, aquém das nossas teses e da nossa teoria, poderá, por sua vez, repousar nos atos da consciência absoluta? A descida ao campo de nossa “arqueologia” deixa intactos nossos instrumentos de análise? Não modifica em nada nossa concepção da noese, do noema, da intencionalidade, de nossa ontologia? (1991, p. 182).

A partir da filosofia de Edmund Husserl (1859 – 1938), Merleau-Ponty (1991) refere-se à ideia de uma “constituição pré-teórica”, que justifica os elementos fundamentais “de significação em torno dos quais gravitam o mundo e o homem” (p. 182). Esses dados são sempre anteriores à consciência, nunca completamente constituídos por ela. “Em relação a eles a consciência sempre está atrasada ou adiantada, nunca contemporânea” (p. 182).

O autor aborda a relação entre a experiência sensorial, a consciência e a reflexão corporal, argumentando que nossa experiência do mundo é inseparável do nosso corpo e das nossas experiências sensoriais e perceptivas. Ele desenvolve a ideia de uma “percepção pré-reflexiva” para descrever como nossa consciência está enraizada em nossa experiência corporal imediata, antes mesmo de pensarmos conscientemente sobre ela, quer dizer, antes de analisarmos ou refletirmos conscientemente sobre nossas sensações, já estamos absorvendo informações sensoriais por meio de nossos corpos, de forma intuitiva e não mediada pela reflexão consciente.

A coisa intuitiva repousa no próprio corpo. Isso não quer dizer que a coisa seja feita de cinestésias no sentido dos psicólogos. Pode-se igualmente dizer que todo o funcionamento do próprio corpo depende da coisa intuitiva na qual se fecha o circuito do comportamento. O corpo não é nada menos, mas também nada mais, do que a condição de possibilidade da coisa. Quando se vai dele a ela, não se vai nem do princípio à consequência, nem do meio ao fim: assiste-se a uma espécie de propagação, de invasão ou de imbricação que prefigura a passagem do *salus ipse* para o outro, da coisa “solipsista” para a coisa intersubjetiva (Merleau-Ponty, p. 191).

Merleau-Ponty sugere que eventos sensoriais não são apenas acontecimentos estáticos: eles são vivificados e transformados pela nossa percepção ativa, que não apenas os recebe passivamente, mas também os explora e atribui significado a eles.

A causa física anima-se ou manifesta-se não mais exatamente permanecendo o que era, o acontecimento não a enriquece, mas uma potência exploradora vem a sentar-se nela ou habitá-la. Logo, toco-me tocante, meu seu corpo efetua “uma espécie de reflexão” (p. 184).

O autor explora também a interconexão entre o sujeito que percebe e o objeto percebido em relação à experiência sensorial e perceptiva:

Se a distinção entre o sujeito e o objeto está confusa em meu corpo (e de certo modo na noese e na noema?), também está confusa na coisa, que é o polo das operações de meu corpo, o ponto onde termina a sua exploração, portanto presa no mesmo tecido intencional que ele (1991, p. 184).

Merleau-Ponty destaca a importância da percepção corporal pré-reflexiva na formação de nossa compreensão do mundo, enfatizando que nossa experiência sensorial é ativa e inseparável do corpo e que nossa interação corporal com o mundo é uma forma de reflexão e significação.

Nesse contexto, a *noesis* emerge como um campo de estudo preocupado em explorar os processos mentais e as estruturas cognitivas que nos capacitam a interpretar o mundo que nos cerca. Fundamentalmente, a *noesis* reconhece a relevância dos dados sensoriais e perceptivos na nossa apreensão da realidade, ressaltando como essas informações moldam ativamente a nossa compreensão do ambiente. A *noesis* explora a relação intrínseca entre a percepção e o corpo humano.

Tendo isso em mente, a Sim-Noesis, entendida como forma coletiva de compreensão da realidade por meio dos sentidos, se vincula diretamente à criação e à vivência de instalações artísticas/pedagógicas. Numa instalação dessa natureza, a interação não se limita a cada participante em isolamento: o espaço é estruturado para favorecer encontros, conversas e ações conjuntas – seja na montagem, na manipulação dos elementos ou nas interpretações feitas em voz alta. Ao percorrer o ambiente, participantes observam e comentam o que outras pessoas fazem, trocam impressões, experimentam materiais lado a lado ou respondem a gestos e alterações realizadas por outrem. Essas interações constroem uma experiência que é simultaneamente estética e conceitual, pois o significado se forma na relação entre múltiplos olhares e ações.

A dinâmica colaborativa da Sim-Noesis se dá quando as percepções individuais são colocadas em circulação e reconfiguradas pelo grupo. Comentários, gestos, rearranjos dos objetos e reações coletivas vão alterando a forma como cada elemento é percebido e compreendido. Um

exemplo disso ocorreu durante a instalação *Nossos Bosques Têm Mais Vida*, quando um estudante pegou uma vassoura e varreu o chão de forma a redesenhar todo o espaço. Esse gesto inesperado reorganizou o posicionamento de objetos, modificou a circulação das pessoas e provocou novas leituras da obra, alterando inclusive as falas e ações de outros participantes. Esse tipo de intervenção transforma o sentido da instalação como um todo e só se produz na interação coletiva.

Essa troca constante – verbal, sensorial e gestual – é justamente o que caracteriza a compreensão coletiva: não se trata apenas de somar pontos de vista, mas de construir, em conjunto, um entendimento sobre a própria instalação, suas relações com o espaço e os temas que ela mobiliza.

Ademais, a *sim-noesis* ressalta a importância da intersubjetividade e interdependência entre as/os participantes e a instalação, enfatizando a coexistência e interconexão de múltiplas vozes e agências. Nesse sentido, a instalação artística pedagógica torna-se um espaço para a manifestação da diversidade de perspectivas e ontologias, promovendo diálogos que valorizam a participação de todos os envolvidos.

Em suma, a *Sim-Noesis* pode oferecer uma lente conceitual para compreender a experiência colaborativa proporcionada pela instalação artística pedagógica, destacando seu potencial como um meio de ensino, aprendizagem e engajamento com a arte e o mundo ao redor.

Pedagogia do evento

A ruptura na minha metodologia pedagógica foi desencadeada por uma situação de conflito com uma turma. Na tentativa de superar esse desafio, recorri à inserção de uma barraca de *camping* dentro da sala de aula, um ponto de inflexão significativo em minha prática. A questão central é até que ponto essa ruptura influenciou decisivamente a minha prática pedagógica. A atividade em questão girava em torno do conteúdo sobre estética do cotidiano e arte *naïf*.

Atkinson (2018) define um evento de aprendizagem como um encontro com algo que transcende as estruturas consolidadas de conhecimento, apresentando o potencial de perturbar as formas usuais de compreensão e ação do indivíduo.

[...] Evento refere-se a uma perturbação, uma ruptura nas formas de compreender ou agir que tem o potencial de precipitar novos modos de devir. Uso o termo eventos de aprendizagem para me referir à aprendizagem como um processo

arriscado de encontro com aquilo que está além das estruturas estabelecidas de conhecimento e cujos afetos podem nos transportar para um novo território ontológico e epistemológico e para uma reconfiguração do ser. (p. 92, tradução minha).

A proposta é pensar nos acontecimentos que se desenrolaram como sendo eventos pedagógicos, mas também como sendo eventos artísticos, cruzando as fronteiras entre arte e educação. A Pedagogia do Evento ajuda a esclarecer como a instalação artística pode se transformar, em determinado momento, em uma "instalação pedagógica". O evento artístico (Fernández, 2015) é compreendido como uma manifestação disruptiva que transcende as fronteiras entre arte e educação, precipitando processos de aprendizagem, gerando novas relações e estados de existência.

Fernández Méndez destaca que, no contexto pedagógico, o aprendizado é concebido como um processo de tornar-se, envolvendo elementos de desconhecimento contingente, estranheza e algo que transcende o humano. Os eventos pedagógicos possuem dimensões estéticas e políticas, desencadeando o surgimento de novas formas e práticas, assim como a emergência de novos sujeitos. Para Atkinson (2011), um evento pedagógico é um momento na educação que desafia normas, introduzindo rupturas e abrindo caminho para novas possibilidades de aprendizado e transformação. Essa concepção de evento pedagógico como um agente de mudança e inovação se alinha com as ideias de Callon e Latour (1986),²² que cogitaram que um nome possível para a Teoria Ator-Rede seria “sociologia da inovação”. Nesse sentido, eventos pedagógicos podem ser vistos como oportunidades para promover a inovação e a transformação no contexto educacional. A *práxis* e *poiesis* são comuns a ambos (TAR e Evento Pedagógico), evidenciando a inter-relação entre a prática das atividades de aprendizagem e a criação artística, destacando a importância do fazer e transformar tanto no aprendizado quanto na manifestação artística (Fernández Méndez, 2015).

Cruzar essas fronteiras implica em adentrar um espaço onde os limites entre a prática das atividades de aprendizagem e a criação artística se **dissolvem**. Como também se dissolvem os limites entre a instalação e o espaço que a abriga, vertendo-se uma coisa na outra. Por extensão, é proposta a dissolução de todas as fronteiras existentes: entre arte e educação, vida e arte, educação e vida, reconhecendo e considerando a multiplicidade de atores envolvidos nesse processo, conforme propõe a TAR.

²² Michel Callon e Bruno Latour propuseram o termo "sociologia da inovação" em seu livro "*La science telle qu'elle se fait*" (1986). Nesse livro, eles discutem a abordagem de "tecnologia na prática" (*technologie dans la pratique*), que é uma das bases da TAR.

A diluição das fronteiras entre arte e educação, como observado por Fernández Méndez, trouxe consigo efeitos colaterais, sendo um deles a possível substituição de educadoras/es experientes por artistas sem experiência em educação. Durante o que foi chamado de “virada pedagógica”, muitas/os artistas se inseriram no campo da educação, ocupando instituições educativas, interagindo com o público e desenvolvendo iniciativas educativas consideradas eventos de arte. “Na última década, diversos artistas desenvolvem, de maneira coletiva e engajada, trabalhos que diluem as fronteiras entre arte e educação, com artefatos que ocupam instituições educativas ou se envolvem de maneira relacional com seu público” (Fernández Méndez, 2015, p. 37). No entanto, essa tendência levantou preocupações sobre a qualidade da educação oferecida, uma vez que artistas sem formação pedagógica podem não estar preparadas/os para lidar com as complexidades do processo educacional.

As instalações pedagógicas sobre as quais trata esta tese materializaram a diluição das fronteiras mencionadas: a instalação e o espaço que a abriga vertem-se uma na outra; rompe a separação entre arte e vida ao trazer uma proposta sobre estética do cotidiano; desfaz as fronteiras entre arte e educação, uma vez que os conteúdos são apropriados pelas estudantes ao longo da montagem da instalação, após sua conclusão e mesmo durante a sua desmontagem. Dessa maneira, entendo que a arte, nessas experiências, se integra por completo ao contexto educacional, deixando de existir como prática separada, ao mesmo tempo em que a expressão artística passa a absorver elementos do contexto específico do IFPI campus Valença do Piauí – suas pessoas, espaços, histórias e dinâmicas cotidianas.

quais **saberes**
são essenciais
na **educação**
em artes visuais
no **ensino médio?**



5. PRÁTICA ARTÍSTICA/PEDAGÓGICA/REGENERATIVA

Surgida de um gesto intuitivo, a prática artística/pedagógica/regenerativa não foi resultado de um planejamento, tampouco um surgimento abrupto ou fortuito – nasceu como desdobramento de um processo longo, alimentado por experiências e inquietações acumuladas ao longo do tempo. Em 2016, essa trajetória encontrou um ponto de condensação, precipitada por um acúmulo de incômodos sobre os quais já contei no prólogo, mas que vale relembrar aqui com a experiência da barraca. A partir dela, consolidou-se uma prática que articula arte, ecologia e educação por meio da interdependência entre diferentes presenças e materialidades – humanas e mais-que-humanas, vivas e não vivas, orgânicas e tecnológicas, visíveis e invisíveis. Uma pedagogia orientada por princípios eco/ético/estéticos, ancorada em perspectivas descoloniais e comprometida com o cuidado, a regeneração e a responsabilidade compartilhada.

Princípios da prática artística/pedagógica regenerativa

Os princípios a seguir não se propõem como regras ou critérios de validação universal para propostas educativas. Nesta pesquisa, sua função é delinear os contornos eco-ético-estético-filosóficos que caracterizam a prática artística/pedagógica/regenerativa.

Quem escolhe desenvolver essa prática – seja por meio da instalação ou de outras expressões artísticas – encontrará nestes princípios não uma lista de exigências, mas um território de afinidade e reconhecimento. Eles funcionam como campos de orientação, ajudando a distinguir essa abordagem de outras pedagogias centradas na transmissão de conteúdos e na verificação da sua assimilação. Aqui, o conhecimento deixa de operar como instrumento disciplinador ou capitalizável no mercado de trabalho. Em vez disso, é compreendido como experiência situada, sensível e implicada com as urgências do presente.

E a pergunta se repete: **quais saberes são essenciais na educação em artes visuais no ensino médio?** Conhecimentos como datas, nomes e estilos fazem parte de uma constelação de saberes que podem ser mobilizados de maneira crítica, poética e situada. Saber quando nasceu

Michelangelo ou quem pintou a Capela Sistina não é incompatível com uma escuta atenta às urgências do presente, mas também não aparecem como protagonistas do currículo [trataremos desse assunto no capítulo 4, sobre a Pedagogia das Instalações].

No entanto, em tempos atravessados por colapsos ecológicos e instabilidades sociais produzidas por séculos de exploração colonial, talvez o que mais falte não seja informação, mas **ATENÇÃO**. Mais do que preencher lacunas de conhecimento, trata-se de cultivar uma sensibilidade encarnada, capaz de escutar o que nos atravessa – forças visíveis e invisíveis, presenças humanas e mais-que-humanas, materiais e gestos que configuram a experiência cotidiana. Com Merleau-Ponty (1999), compreendo que o corpo é também modo de conhecer e que a percepção sensível é sempre uma forma de pensamento. Atkinson (2018), por sua vez, contribui ao **deslocar o currículo de um campo de transmissão para um espaço de invenção**, onde práticas artísticas produzem conhecimento sem se submeterem à lógica disciplinadora do conteúdo.

Assim, ESSES PRINCÍPIOS NÃO OFERECEM GARANTIAS CURRICULARES pautadas na comprovação do saber acumulado, mas indicam possibilidades de aprender com e no mundo – em corpo, presença e relação.

PRIMEIRO PRINCÍPIO: Reconhecimento da interconexão entre todas as formas de existência

Conforme a perspectiva de James Lovelock (2020) sobre a Teoria de Gaia, podemos ampliar a nossa percepção das relações entre todos os elementos existentes – organismos vivos, materiais inanimados, forças naturais e entidades artificiais. Lovelock destaca que essa teoria nasceu de uma intuição, não de um raciocínio linear, e propõe que a Terra não é um palco onde eventos aleatórios acontecem. Ao contrário, ela se configura como um organismo vivo em constante autorregulação, no qual processos físicos, químicos e biológicos se articulam para manter as condições que sustentam a vida tal como a conhecemos. Essa dinâmica está em contínua transformação: não foi sempre assim, nem permanecerá imutável.

Do microscópico ao cósmico – bactérias, baterias, plásticos, ventos, algoritmos, poeira e o Sol – tudo integra uma rede de influências mútuas. Nada existe isoladamente; o mundo se tece por conexões reais, não em sentido metafórico ou esotérico, mas como uma estrutura viva e tangível. Essa compreensão desconstrói a noção da Terra como um cenário passivo, revelando uma coprodução incessante entre seres vivos e ambiente – uma rede dinâmica que se auto-organiza e se retroalimenta.

Lovelock apresenta a hipótese de Gaia como uma lente para compreender o longo “mandato da vida” na Terra, ligado ao surgimento dos primeiros fotossintetizadores – microrganismos unicelulares capazes de captar a energia do Sol para produzir alimento e oxigênio, iniciando um processo que até hoje sustenta a biosfera. Ele lembra que a ideia da Terra como organismo vivo não é exclusiva da Teoria de Gaia, encontrando precedentes nas obras de pensadores como o escocês James Hutton (1726 – 1797), o alemão Alexander von Humboldt (1769 – 1859) e o russo Vladimir Vernadsky (1863 – 1945).

James Hutton (1726 – 1797), geólogo escocês considerado o pai da geologia moderna, foi o primeiro a propor a ideia de que a Terra opera como um sistema dinâmico em constante transformação, onde ciclos de erosão, sedimentação e elevação moldam continuamente sua superfície. Embora não tenha cunhado o termo *tempo profundo*, Hutton foi quem lançou as bases dessa noção ao afirmar que, do ponto de vista da observação humana, “este mundo não tem começo nem fim”. Sua teoria rompeu com a visão fundacional da história natural, ao sugerir que sob cada camada visível de rocha existem outras, mais antigas, num abismo temporal sem origem fixa. Para ele, a Terra não

era um palco estático, mas uma espécie de máquina viva, movida por uma força interna que reorganiza continuamente suas estruturas – antecipando, ainda que de forma embrionária, a concepção da Terra como organismo em transformação (Andersson, 2023).

Alexander von Humboldt (1769–1859), naturalista alemão, já havia defendido uma concepção integrada da natureza. Influenciado pela filosofia romântica da natureza, Humboldt via o mundo como uma rede dinâmica de interdependência, onde todos os elementos – clima, relevo, vegetação, organismos e sensações humanas – participam de um mesmo sistema vivo. Ele recusava a visão mecanicista da ciência de sua época e afirmava que a natureza manifesta forças invisíveis, em constante interação. Para Humboldt, compreender a vida exigia tanto medições científicas quanto sensibilidade para captar as relações profundas entre os fenômenos – uma ecologia poética e antecipada (Vitte e Dias da Silveira, 2010).

Vladimir Vernadsky (2019), cientista russo e um dos fundadores da geoquímica, antecipou uma compreensão integrada da Terra ao formular, no início do século XX, o conceito de *biosfera* – a fina camada viva que reveste o planeta e transforma continuamente a energia cósmica em dinâmica terrestre. Para Vernadsky, a vida não é um fenômeno acidental sobre a crosta, mas uma força geológica fundamental, capaz de modelar o planeta tanto quanto os processos físicos ou químicos. Em sua perspectiva, os organismos vivos, especialmente os fotossintetizantes, constituem uma “**matéria viva**” que regula o fluxo de energia solar e a composição da crosta terrestre, atuando como transformadores ativos no grande mecanismo planetário. Ele sustentava que essa matéria viva não está separada da matéria inerte, mas interage com ela em ciclos contínuos de coprodução. A Terra, assim, aparece como um sistema energético aberto, onde a vida – em sua ubiquidade e constância – participa da própria constituição do mundo, antecipando noções que hoje ressoam tanto na Teoria de Gaia quanto em abordagens ecológicas e sistêmicas contemporâneas.

Essa compreensão da interdependência abre um horizonte ético para a educação. Se toda ação local reverbera globalmente, a pedagogia deixa de ser uma força meramente simbólica para assumir caráter material – geológico – capaz de influenciar as redes da existência. Como lembra Lovelock, “a Terra é um planeta vivo, no sentido de que ela se autorregula” (2020b, p. 4), os seres vivos regulam ativamente seu meio ambiente, e esse meio inclui as dimensões culturais, simbólicas e educativas que moldam a vida no planeta, tanto em escalas individuais quanto coletivas.

A Teoria Ator-Rede (TAR), desenvolvida por Bruno Latour, Michel Callon e John Law, amplia essa visão relacional. Ela não trata de atores isolados nem de redes abstratas, mas propõe

que tudo o que existe – objetos, conceitos, seres vivos, fenômenos – age e adquire significado apenas na rede que o constitui. Nada opera de forma autônoma; tudo emerge do *entre*. Estudar a TAR nos permite ultrapassar as aparências para rastrear as conexões materiais, temporais e tecnológicas – quase como uma ancestralidade em camadas: cada elemento remete a outros, que por sua vez remetem a outros, compondo um emaranhado de origens interdependentes. Para a prática artístico-pedagógica regenerativa, essa percepção é essencial: se tudo está interligado, é necessário cultivar atenção e cuidado com as conexões, sejam elas espaciais, afetivas, tecnológicas ou simbólicas, que sustentam a vida.

Latour retoma de William James a ideia de *pensamento ambulante*: não se atravessa um problema com um "duplo clique" que ignora os caminhos percorridos. Pensar, investigar e aprender demandam deslocamentos, paciência para as mediações e respeito pelas transições. Recusar saltos ontológicos significa valorizar os processos e as relações que os compõem.

O conceito de *caixa-preta*, central na TAR, expõe como naturalizamos ideias, objetos e práticas, tratando-os como dados prontos e incontestáveis. Desvendar essas caixas implica tornar visíveis as redes invisíveis que sustentam o cotidiano. No campo da educação, esse gesto permite perceber que o conhecimento, a organização da sala de aula e os papéis de docentes e estudantes são atravessados por relações materiais, históricas e institucionais, e, portanto, passíveis de serem redesenhados.

A distinção entre ator e actante, também desenvolvida por Latour (1994), indica que nem tudo está em ação permanente, mas que tudo pode entrar em cena conforme a configuração. Ser actante significa participar do acontecimento, ativando sua potência num dado momento.

Esses desdobramentos sustentam uma prática pedagógica que entende a existência como coprodução. Donna Haraway, ao propor o conceito de Chthuluceno, amplia essa discussão, enfatizando os entrelaçamentos entre agentes humanos e não humanos e recusando a dicotomia entre natureza e cultura. Pensar a partir de “espécies companheiras” reforça que o conhecimento não brota de um sujeito isolado, mas nasce da convivência com múltiplas formas de vida, numa constelação onde tudo se faz com o outro.

Assim, pensar com a teoria ator-rede é exercitar uma pedagogia da composição, onde não há sujeitos autônomos nem objetos passivos, mas redes em movimento. Essa pedagogia não busca dominar o mundo, mas aprender a estar com ele, abrindo as caixas-pretas da rotina escolar e convocando estudantes e docentes a compor, com outros agentes, outras formas de aprender e viver.

Essa compreensão do mundo também se aproxima das ideias de Fritjof Capra (2005), que ressalta que os sistemas vivos não devem ser analisados em partes, mas percebidos em seus padrões de conexão e organização. A ênfase está na dinâmica das interações, não na análise isolada dos componentes. Para ele, são as redes complexas de relações que revelam novos entendimentos sobre vida e sustentabilidade.

Em *A Teia da Vida* (1996), Capra aprofunda essa ideia ao articular que o vínculo entre percepção ecológica do mundo e os comportamentos dela decorrentes não é lógico, mas psicológico: “Se temos a percepção, ou a experiência, ecológica profunda de sermos parte da teia da vida, então *estaremos* (em oposição a *deveríamos estar*) inclinados a cuidar de toda a natureza viva. De fato, mal podemos deixar de responder dessa maneira” (p. 20, grifo do autor). O cuidado, portanto, não nasce da obrigação moral, mas de um reconhecimento sensível e vivido da interdependência radical entre os seres.

Essa perspectiva abre um horizonte ético profundamente conectado à prática artística/pedagógica regenerativa. Ao reconhecer que tudo está em relação – por vínculos próximos ou distantes – essa prática se alinha à alfabetização ecológica, termo que Capra usa para descrever uma forma de perceber e se implicar no mundo que atravessa pensamento, sentimento e ação. A interconexão, portanto, não é apenas um dado conceitual, mas um modo de existência. É nesse campo que a pedagogia das instalações habita, onde a atenção ao presente se torna condição essencial para qualquer gesto educativo.

SEGUNDO PRINCÍPIO: Educação ecológica no contexto do Chthuluceno

*Time present and time past
Are both perhaps present in time future,
And time future contained in time past.
If all time is eternally present
All time is unredeemable.
What might have been is an abstraction
Remaining a perpetual possibility
Only in a world of speculation.
What might have been and what has been
Point to one end, which is always present.
John Law*

Educar no tempo presente exige mais do que preparar estudantes para o mercado de trabalho ou repetir narrativas gastas de progresso. O segundo princípio fundamenta-se no Chthuluceno, que nos convida a reconhecer que vivemos entrelaçadas/os com outras formas de vida, forças materiais e tempos não lineares. Nesse contexto, o presente é um campo espesso de relações: contém passados geológicos e biológicos profundos e futuros que extrapolam o alcance da experiência humana. Esse tempo espesso, como diz Haraway, é o tempo do *ficar com o problema*, não para solucioná-lo, mas para aprender a viver com ele, em coabitação responsável e criativa.

A proposta que apresento aqui é a de incluir a educação ecológica de forma transversal e central no currículo de Artes Visuais da educação básica, especialmente no Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos. Essa integração entre arte e letramento ecológico não deve se limitar a datas comemorativas, como o Dia da Árvore ou o Dia do Meio Ambiente, mas atravessar toda a proposta curricular como fundamento ético, estético e político. Para isso, proponho uma articulação entre os conteúdos específicos da arte e os princípios da educação ambiental, de modo a cultivar o que Charles E. Roth (1992) chama de literacia ambiental – a capacidade de perceber, interpretar e agir de modo a manter, restaurar ou melhorar a saúde dos sistemas ecológicos.

Como afirma Roth, a literacia ambiental

extraí sua força de todos esses campos, mas deriva seu foco de várias questões básicas: as inter-relações entre os sistemas naturais e sociais, a unidade da humanidade com a natureza, a tecnologia e a tomada de decisões e a aprendizagem do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida humano”²³ (Roth, 1992, pp. 16-17).

²³ Literacia ambiental, como define Charles Roth (1992), é a capacidade de perceber e interpretar a saúde dos sistemas ambientais e agir de forma a mantê-los, restaurá-los ou melhorá-los. Essa literacia exige conhecimentos, habilidades, afetos e ações – e, no caso da Arte, passa pelo engajamento estético com o mundo e suas materialidades.

Essa perspectiva é central para o que defendo aqui. A educação ambiental, compreendida como prática crítica e sensível, implica escolhas, inclusive materiais. No campo da arte, decisões aparentemente simples, como o uso de isopor, glitter ou EVA, carregam implicações ecológicas profundas. O isopor, por exemplo, quando lixado em sala de aula, produz fragmentos não biodegradáveis que se espalham no ambiente, conectando o local ao planetário. Trata-se de uma forma de poluição desnecessária, que compromete o ecossistema e pouco contribui para a formação artística ou sensível da estudiantada do ensino médio. Como sustentar uma prática educativa comprometida com o cuidado se ela ignora esses efeitos?

Haraway nos lembra que não há um fora para onde possamos descartar nossos resíduos: tudo está conectado. Um saco plástico jogado em um rio pode terminar no estômago de uma tartaruga a milhares de quilômetros de distância – e a responsabilidade, ainda que difusa, é compartilhada. As ações individuais, por menores que pareçam, produzem efeitos acumulativos e reverberam em escalas que atravessam o local e o planetário. Esse entendimento antecipa um princípio que será aprofundado adiante: o reconhecimento das interdependências entre o micro e o macro, entre o cotidiano e o sistêmico, entre o aqui e o em todo lugar.

Nesse sentido, a prática artística/pedagógica/regenerativa propõe revisar os materiais e os modos de fazer arte. Em vez de recorrer a recursos tóxicos e descartáveis, busca-se utilizar aquilo que já está presente no território: galhos, papelão, sementes, pedras, restos de tecido, cipós, cerâmicas quebradas. Trata-se de uma ética do cuidado e da responsabilidade. Em que cada escolha material é também uma escolha política e ecológica.

A literacia ambiental, nesse contexto, não é um conteúdo a ser decorado, mas uma atitude incorporada: uma forma de perceber, de sentir e de agir no mundo. Está em jogo uma ecologia da percepção, uma sensibilidade que reconhece os efeitos do que fazemos, ensinamos e criamos – e que nos convida a praticar o cuidado como orientação cotidiana.

Mas não se trata de inventar novas formas de relação com o planeta, e sim de reaprender a escutar as relações que já existem, muitas vezes silenciadas pelo pensamento dominante. Relações sustentadas pelas cosmologias e práticas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, camponesas, modos de existência que há séculos mantêm vínculos respeitosos e regenerativos com a terra, as águas e os ciclos da vida. Como escreve Anna Tsing (2019), essas práticas podem ser compreendidas como paisagens de perturbação lenta, ecossistemas antropogênicos onde outras espécies ainda podem viver, florestas perturbadas que, mesmo assim, abrigam vida multiespécie e colaboração entre

formas de existência diversas. Tsing afirma: “Paisagens de perturbação lenta são aquelas que nutrem colaborações interespecíficas. [...] Uso o adjetivo ‘lento’ em diálogo com *slow foods* e *slow cities*; lentidão é um sonho a encorajar” (Tsing, 2019, p. 23).

Trata-se, portanto, de habitar o tempo e o espaço de outro modo, reconhecendo que o presente carrega passados profundos e futuros possíveis. Essa lentidão não é inércia, mas uma estratégia vital de cuidado com os ritmos da vida, uma forma de adiar a devastação e recusar a homogeneização. Tsing pergunta: “Como podemos trabalhar em direção a um planeta de perturbação lenta?”. E ela mesma nos aponta um caminho: “Em vez de simplesmente catalogar diversidade, precisamos narrar as histórias em que a diversidade emerge [...] Diversidade é criada em sinergias colaborativas; é sempre devir” (p. 24).

Nesse sentido, diversidade e lentidão tornam-se estratégias de sobrevivência, não como nostalgia de um passado idealizado, mas como insistência no agora. Aqui, esse pensamento se aproxima da proposição de Ailton Krenak (2019), quando nos convida a “*adiar o fim do mundo*”, a recusar a naturalização do colapso, apostando em modos de vida que reencantam o planeta a partir de outros critérios de existência.

Pensar a instalação artística/pedagógica/regenerativa como uma prática de perturbação lenta é reconhecer que ela não visa à eficiência, à escalabilidade, ao resultado mensurável. Ela se alinha a um tempo ecológico, que não se curva à lógica da aceleração. Cada escolha – o uso de um material, o modo de ocupar o espaço, o ritmo do processo – é uma **microinsurgência** contra o colapso ambiental e político. A lentidão, aqui, é aliada: forma de cuidado com o mundo, junto com outras e outros, humanas e não humanas, numa colaboração aberta ao devir.

É nessa direção que a instalação artística/pedagógica/regenerativa se afirma: não como técnica, mas como gesto ético coletivo de recomposição. Uma pedagogia que recusa a lógica do descarte, que reavalia os materiais utilizados, interroga a origem e o destino dos resíduos e compreende o ato de criar como uma oportunidade de cultivar relações verdadeiramente saudáveis com o planeta, não apenas individuais, mas compartilhadas, enredadas e implicadas na sustentação da vida em comum.

TERCEIRO PRINCÍPIO: Reconhecimento das interdependências entre escalas locais e cósmicas

Durante séculos, o pensamento ocidental moderno sustentou a ideia de que o mundo se organiza em escalas lineares, centradas e hierarquizadas. Essa concepção está na base do racionalismo cartesiano, cujo epicentro simbólico é o homem branco europeu. No campo das ciências sociais e econômicas, essa lógica se desdobra em teorias como a da modernização (Rostow, 1960) e da evolução social (Comte, Durkheim, Spencer), que classificam as sociedades em estágios: das formas “primitivas” às “civilizadas”, das periferias aos centros, das tradições à modernidade.

Contra essa narrativa de progresso linear, Anna Tsing (2005; 2022) propõe outra cartografia. Em vez de um globo organizado de centro a periferia, o mundo aparece, em suas pesquisas, como um campo de margens instáveis, zonas de contato, arranjos precários, gambiarras que sustentam a vida em meio às ruínas do desenvolvimento. Nas palavras da autora: “fronteiras não são apenas bordas; são zonas de espaço e tempo em que a natureza expansiva da extração se realiza” (2005, p. 27). As margens, portanto, não são apenas zonas de impacto, mas também de invenção.

Acompanhando comunidades que habitam paisagens danificadas pelo capitalismo tardio, Tsing conta que formas de vida que ali emergem não sobrevivem apesar da ruína, mas **com** ela. O que chama de *salvage capitalism* (capitalismo de recuperação) descreve ecologias políticas em que saberes, práticas e territórios se reorganizam com os restos de projetos extrativistas. “Todos os tipos de bens e serviços produzidos por atividades pericapitalistas, humanas e não humanas, são aproveitados pela acumulação capitalista” (2022, p. 116). Essa “acumulação por aproveitamento” não é exceção, mas parte estrutural do sistema: “tirar proveito não é um ornamento nos processos capitalistas comuns; é uma característica do funcionamento do capitalismo” (2022, p. 115).

Essa cartografia de margens desloca a lógica centro-periferia e nos convida a compreender as escalas como camadas interdependentes, não como degraus de uma suposta evolução. Pensar de margem a margem é reconhecer que o global não é uma totalidade imposta, mas uma multiplicidade de mundos que se atiram, se tocam e se refazem mutuamente.

A margem, aqui, não é sinônimo de falta, mas de potência relacional: espaço onde formas de vida minoritárias, saberes feministas, modos de vida indígenas, ribeirinhos, quilombolas e experimentações estéticas participam da composição do mundo em escalas que atravessam o geopolítico, o ecológico e o simbólico. Tsing reformula o modo de estudar o global ao propor uma

abordagem feita de fragmentos, conexões e descompassos. Sua escrita recusa hierarquias entre autores canônicos e saberes periféricos, articulando epistemologias indígenas, feministas e etnográficas em uma trama rizomática, onde o critério não é a origem, mas a potência do encontro.

Ao enfatizar a materialidade da margem, Tsing desloca seu uso metafórico: ela não é apenas uma posição simbólica ou epistêmica, mas um lugar concreto, geográfico, político e afetivo, onde se manifestam tensões, resistências e reinvenções do mundo. Descrever as margens é também descrever o globo: revelar como o sistema global as produz – e como elas, por sua vez, reimaginam o centro.

Em vez de tratar o local como algo “a ser desenvolvido”, Tsing mostra que é nas bordas – nas florestas de cogumelos, nos assentamentos ribeirinhos, nos roçados de resistência, nos laboratórios de arte – que emergem alternativas epistêmicas e existenciais. O global, portanto, não é homogêneo, mas composto por mundos conectados por ruído, atrito e improviso.

Pensar de margem a margem é reconhecer que a vida global se tece nas fricções, e que o que parece periférico pode ser justamente o que sustenta – e transforma – o todo. “Isso é o que eu chamo de aproveitamento [*salvage*], ou seja, tirar proveito do valor que é produzido sem o controle capitalista” (2022, p. 115).

Ao acolher essas zonas de transição como espaços de escuta e composição, esta pesquisa em instalação artística/pedagógica/regenerativa se alinha a uma ética da atenção ao que está fora de foco. Assim como os campos de cogumelos descritos por Tsing, as instalações feitas em contextos como Valença revelam que a arte e a educação não precisam repetir narrativas lineares de esclarecimento ou progresso. Podem, em vez disso, habitar as bordas, cultivar o improviso e sustentar outros ritmos, não hegemônicos, instáveis, ainda em formação.

É a partir das bordas – ou melhor, das bordas das bordas – que este trabalho emerge. Valença do Piauí, município de 22.920 habitantes (2024, IBGE), no extremo sul do estado, acumula múltiplos níveis de marginalidade: está à margem do Brasil – país que não integra o eixo do capitalismo central –, à margem do próprio Nordeste (o Piauí tem o segundo menor PIB per capita da região) e, por fim, na periferia do próprio Piauí, com um IDHM de 0,647 (2010), abaixo da média nacional (0,727).

Apesar da taxa de escolarização de 98,6% entre crianças de 6 a 14 anos (2010), o município convive com um PIB per capita de R\$ 13.832,67 (2021) – menos da metade da média brasileira – e com uma taxa de mortalidade infantil de 12,45 por mil nascidos vivos (2023), acima da média

nacional (9,2%). No ensino público, o IDEB é de 4,6 tanto nos anos iniciais quanto nos finais do ensino fundamental (2023), com 2.849 matrículas no fundamental e 1.172 no médio, apoiadas por 218 docentes no fundamental, 108 no médio, distribuídos em 19 e 3 escolas, respectivamente (IBGE).

É nesse território pericapitalista que práticas de reorganização da vida se tornam visíveis. Valença não está fora do sistema: é uma zona de reaproveitamento, onde as ruínas do desenvolvimento alimentam, diariamente, formas de existência compostas com o que resta.

Pensar a prática pedagógica a partir das interdependências entre o local e o global implica considerar os efeitos dos gestos cotidianos. Escolher entre usar isopor, glitter ou EVA – materiais sintéticos, de difícil reciclagem, que permanecem por séculos no ambiente – ou recorrer a caixas de papelão, barbantes, madeiras reaproveitadas e tecidos naturais é escolher entre temporalidades de impacto ecológico distintas. Como lembra Tsing (2015), sem a batida ritmada do progresso, talvez possamos notar outros padrões temporais.

O modelo hegemônico de desenvolvimento invisibiliza o que escapa à sua lógica produtivista, descartando como “lixo” aquilo que não serve ao capital. Tsing chama atenção para esses resíduos do sistema e para as práticas de reaproveitamento que florescem nas margens. “Cada ser vivo refaz o mundo por meio de pulsos sazonais de crescimento e geografias de expansão” (2015, p. 21), escreve ela – sugerindo que o mundo não segue uma única linha de progresso, mas múltiplas temporalidades, muitas vezes ignoradas.

Esse deslocamento de perspectiva é vital para a pedagogia das instalações. Materiais que já circulam ao nosso redor – caixas de feira, sobras de madeira, retalhos, folhas secas, papel reciclado, raízes, pedras, galhos – tornam-se recursos não apenas sustentáveis, mas também carregados de história, textura, memória e relação. O uso do que já existe amplia o tempo de vida útil de objetos e atua contra o ciclo acelerado de consumo e descarte.

Essa escolha é também ética e estética: prestar atenção ao que foi deixado de lado é recusar a obsolescência programada e valorizar práticas situadas, ritmos não hegemônicos. “Muitos meios de subsistência pré-industriais, da coleta ao furto, persistem hoje, mas os negligenciamos porque não fazem parte do progresso. Esses modos de vida também fazem mundos – e nos ensinam a olhar ao redor, e não apenas para frente” (2015, p. 22).

Como sugere Tsing (2022), o capitalismo de recuperação se alimenta de valores produzidos fora do controle direto do capital – como o trabalho de estudantes, o uso de recursos naturais

considerados “gratuitos” e o descarte de resíduos. A artista/professora que escolhe entre EVA e uma caixa de papelão reaproveitada está decidindo se reforça o ciclo extrativista ou se cria um atrito em sua engrenagem.

Esse tipo de escolha carrega implicações ecológicas globais. Como discutido anteriormente nesta pesquisa, cada brasileira e brasileiro produz, em média, mais de 1 kg de resíduos por dia. Em escala municipal ou estadual, isso revela o peso das decisões cotidianas – nas casas, nas escolas, nas práticas artísticas.

Além de reutilizar o que está disponível, a prática artística/pedagógica/regenerativa também interroga o que entra na escola. Pisca-piscas, tecidos sintéticos, lâmpadas baratas, ornamentos plásticos – produtos que chegam por cadeias de suprimento marcadas por exploração e degradação ambiental. Tsing (2005) mostra como empresas como a Walmart constroem cadeias de valor que ignoram as condições de produção. Um lado da etiqueta – do código de barras – mostra o preço e a origem comercial; o outro, invisível à quem consome, esconde as condições de produção e os impactos socioambientais (p. 71).

Essa “face em branco” é, como diria Bruno Latour, uma caixa-preta: um artefato que opera como se fosse neutro e desprovido de história. Abrir essa caixa é expor as redes de relações que sustentam aquele objeto. E é nesse gesto que a prática artística/pedagógica/regenerativa se firma: não apenas ao reaproveitar o que existe, mas ao interrogar sua origem.

Trata-se, portanto, de recusar a cumplicidade com um modelo de consumo que transforma corpos, terras e vidas em lixo. Ao compartilhar com estudantes a origem dos materiais utilizados, abrimos espaço para perguntas: O que sustentamos quando escolhemos entre comprar ou criar? Entre acumular ou inventar? Entre consumir ou cuidar?

No fim das contas, acho que se trata de *compor com Gaia*, ou com *Ayiti*, como prefere Malcom Ferdinand (2022). Anna Tsing explora a ideia de compor com Gaia em seu trabalho sobre ecologias de ruínas e colaborações interespecies. Ela foca em como seres humanos e não humanos conseguem sobreviver e prosperar em ambientes danificados pela intervenção humana. Tsing argumenta que compor com Gaia exige uma sensibilidade para as relações e interações imprevistas, além de uma ética de cuidado em ecossistemas fragilizados, onde cada ser encontra maneiras de adaptar-se e viver junto em meio à crise.

Em conjunto, essas pensadoras e pensadores interpretam “compor com Gaia” como uma forma de viver de maneira responsiva, cuidadosa e colaborativa com todas as formas de vida e

forças naturais. Elas e eles incentivam uma ética que reconhece Gaia como uma rede de interdependências complexas, onde cada entidade possui agência e participa de um sistema interligado. Compor com Gaia implica agir com consciência ambiental, reconhecendo as interdependências e assumindo uma postura de respeito e responsabilidade pelo ambiente e pelos outros seres, humanos e não humanos, com os quais compartilhamos o planeta.

Nesta tese, compor com Gaia adquire uma dupla dimensão: não apenas a visão de Bruno Latour e de autores e autoras que propõem uma convivência ética e cuidadosa com o ambiente, mas também o sentido literal de composição artística com Gaia. Essa composição se concretiza por meio de uma instalação que incorpora elementos da natureza – plantas, folhas, pedras, sementes, raízes e galhos – para trazer à vida um trabalho artístico, que representa e promove a interconexão entre o humano e o não humano.

Assim como Latour propõe a necessidade de "compor com Gaia", reconhecendo o planeta como uma entidade viva e interdependente, a prática artística/pedagógica na construção de instalações concretiza esse compromisso. O ato de instalar – isto é, reunir e organizar elementos no espaço – reflete uma ética de cuidado, em que a criação se alinha ao ambiente, respeitando-o e colaborando com ele. Nesse contexto, os elementos que compõem uma instalação deixam de ser apenas materiais ou objetos inertes e são percebidos como agentes ativos, cada qual com sua história, forma e potência singulares. O manejo desses elementos exige atenção para evitar amplificar os problemas do Antropoceno, contribuindo, ao contrário, para soluções regenerativas. A instalação, assim, transforma-se em um espaço vivo que celebra as relações complexas e interdependentes que sustentam Gaia, promovendo um diálogo sensível entre arte, ecologia e ética.

QUARTO PRINCÍPIO: Diversidade como condição vital das relações educativas

A diversidade pode ser entendida não apenas como condição, mas como força organizadora da vida. Essa perspectiva atravessa o pensamento de Félix Guattari (2001), que propõe a multiplicidade como estrutura vital para escapar às formas fixas e centralizadas de organização social, estética e subjetiva. Em *As três ecologias*, Guattari defende que é preciso reinventar os modos de existência para além dos moldes dominantes, fundando “universos de valor” onde a diferença não seja reduzida, mas acolhida como força criadora:

No caso dos agenciamentos processuais, a ruptura expressiva a-significante convoca uma repetição criativa que forje objetos incorporais, Máquinas abstratas e Universos de valor impondo-se como se tivessem sempre estado aí, ainda que totalmente tributários do acontecimento existencial que lhes dá nascimento (Guattari, 2001, p. 28).

Essa proposta está ancorada no que o autor chama de tripla visão ecológica, composta pelas ecologias ambiental, social e mental. Para Guattari, essas três dimensões são indissociáveis e formam um campo integrado de ação política e ética. A ecologia ambiental se refere às relações entre seres vivos e seus habitats; a social, aos modos de convivência e de organização coletiva; e a mental, à produção de subjetividades, afetos e modos de ver o mundo. Ele escreve:

Engendrar Universos de referência e Territórios existenciais, onde a singularidade e a finitude sejam levadas em conta pela lógica multivalente das ecologias mentais e pelo princípio de Eros de grupo da ecologia social [...] tais são as vias embaralhadas da tripla visão ecológica (Guattari, 2001, pp. 52–53).

Assim, longe de reduzir a diversidade à diferença superficial entre elementos, Guattari a reconhece como um processo vital de singularização: um modo de afirmar mundos outros, modos de vida outros, práticas coletivas que não se submetem à lógica do lucro, da uniformidade e do controle. A diversidade, para ele, não é um dado, mas um exercício contínuo de invenção de si, do comum e do planeta – exercício que está no cerne das práticas artísticas/pedagógicas/regenerativas.

Esse mesmo impulso atravessa o pensamento de Suely Rolnik (2018), especialmente quando ela propõe que a cartografia, entendida como prática de pensamento, se realize com o **CORPO VIBRATIL**: um corpo vivo, sensível às bordas do perceptível, capaz de captar as intensidades que emergem no presente e produzir respostas criativas. Trata-se de uma escuta que não parte de conceitos prontos, mas se orienta pelas forças que atravessam a vida, abrindo caminho

para outras formas de existir. “Pensar com o corpo vibrátil é fazer da escuta o motor da produção de pensamento” (Rolnik, 2018) e essa escuta implica um engajamento ético com o mundo e com as outras criaturas.

O corpo vibrátil, ou corpo pulsional, compõe uma dimensão da subjetividade em que somos afetadas/os pelas dinâmicas do fluxo vital que atravessa todos os seres. Como afirma a autora, “tais forças atingem singularmente todos os corpos que o compõem, fazendo deles um só corpo em variação contínua, quer se tenha ou não consciência disto” (Rolnik, 2018, pp. 110–111).

O foco se desloca do pensamento abstrato para uma escuta encarnada, capaz de abrir espaço para novas sensibilidades, formas de cuidado e modos de existência. O corpo vibrátil atua como alerta e como antena, reconhecendo graus de perigo e de potência – condição fundamental para criar formas de vida atentas às urgências e possibilidades do presente.

Nesse horizonte, a diversidade não é um problema a ser resolvido, mas a própria condição de possibilidade para um processo educativo vivo, relacional e regenerativo. A prática artística/pedagógica/regenerativa se ancora nessa escuta – não para organizar a diferença, mas para compor com ela mundos possíveis.

Anna Tsing (2015) nos lembra que, em tempos de instabilidade, é a diversidade que permite a continuidade da vida. Ela a descreve como mecanismo de sobrevivência em ecologias precárias, onde seres distintos coabitam e tecem, juntas, as condições para a existência comum. Essa percepção dialoga com o pensamento de Ailton Krenak, para quem os múltiplos modos de viver resistem à monocultura do pensamento colonial. Na mesma direção, Nêgo Bispo (2023) nos ensina que a diversidade é princípio de composição: não apenas biológica ou cultural, mas também ética, política e poética. Ela é o que sustenta a possibilidade de mundos plurais em constante invenção.

É nesse campo de pluralidades insurgentes que a arte se torna mais do que representação: torna-se força de ativação. Práticas artísticas, quando abertas ao inesperado e ao comum, podem materializar essa ética da convivência entre diferenças. Hélio Oiticica, por exemplo, propõe com o conceito de *crelazer* (criação + lazer) uma ruptura com o lazer alienado da sociedade moderna. Para ele, o *crelazer* é um modo de viver a arte como experiência criativa, coletiva e sensorial, capaz de dissolver fronteiras entre arte e vida: “É um modo de se apossar de um processo criativo sinérgico, em que a apreensão-sentidos é uma apreensão-corporal que gera a ação-comportamento num processo orgânico total” (Oiticica, 2019, p. 23).

Essa proposta se concretiza em experiências como os *Ninhos*, os *Labirintos Públicos* e o *Barracão*, que Oiticica chamou de “células comunitárias” – espaços onde se experimenta a convivência, a criação compartilhada e a suspensão das normas rígidas que limitam o sensível. É nesse horizonte que o *crelazer* se torna uma pedagogia do encontro, da fricção criativa entre diferenças. Uma forma de criar sem impor, de ensinar sem fixar, de viver o dissenso sem medo da desordem. Vemos essa mesma perspectiva em Lygia Clark, para quem a arte era um campo de relações entre corpos diversos, uma “estrutura viva” que só existe na diferença.

Trazar a arte para essa conversa é reconhecer que a diversidade não consiste apenas em identificar identidades distintas, mas em criar situações em que essas diferenças se encontrem e atuem juntas. A diversidade se exercita quando construímos espaços onde múltiplas referências possam se expressar, onde os conflitos possam emergir sem serem imediatamente resolvidos, onde as composições sejam feitas a partir da escuta e da convivência entre o que não se ajusta facilmente.

Nesse sentido, a escola não é apenas lugar de transmissão, mas de invenção. Currículos que se comportam como obras em processo, salas de aula que funcionam como ambientes sensíveis, corpos que se afetam e se transformam mutuamente – tudo isso compõe uma pedagogia que acolhe a diversidade como prática, e não como exceção.

É nesse horizonte que se pode imaginar o que Paul B. Preciado chama de “simbiontes políticos” – corpos e subjetividades que não se organizam mais por identidades fixas, mas por relações mutantes e interdependentes. Para ele, o futuro não está na reafirmação de centros ou essências, mas na invenção de formas de convivência em que o cuidado, a contaminação e a transformação mútua entre diferenças se tornem condição de existência. Como escreve: “Os simbiontes políticos não são identidades, são mutantes relacionais” (2023, p. 51). Trata-se de uma ética do entre: não de quem é, mas de quem se compõe **COM**.

Assumir esse princípio na prática artística/pedagógica/regenerativa é reconhecer que o campo educativo é atravessado por múltiplas identidades e histórias: pessoas **LGBTQIA+**, indígenas, negras, ribeirinhas, migrantes, quilombolas, de diferentes credos, idades, gêneros e condições sociais – em uma mesma sala convivem estudantes cujas vidas são atravessadas pela escassez e outras marcadas pelo excesso. Considerar essa complexidade não é um gesto de inclusão pontual, mas um compromisso ético com a escuta. Ignorar os conflitos que emergem da diversidade não os apaga, apenas os prolonga.

Nesse contexto, o letramento racial e o letramento de gênero tornam-se fundamentos ético-políticos da docência. Como ensina Bell Hooks (2013), é preciso aprender a nomear as marcas do corpo, as interdições da voz, o que se cala e o que se atravessa nas relações educativas. As relações educativas não acontecem num vácuo neutro: elas estão permeadas por assimetrias e fricções que precisam ser escutadas e elaboradas com cuidado.

Em Valença, essa escuta se materializa em experiências com as instalações. Um exemplo é *Entre sem bater*, que, embora não faça parte do corpus principal analisado nesta tese, será brevemente comentada – assim como outras práticas – ao longo do texto. Essas referências pontuais não têm o objetivo de análise aprofundada, mas de costurar o pensamento à vivência, ilustrando como a prática artística/pedagógica/regenerativa opera, em sua ética e em seus gestos cotidianos. No caso de *Entre sem bater*, tratou-se de acolher quem chegava, com todas as suas diferenças, sem romantizar uma harmonia universal, mas reconhecendo que conviver com a diversidade é um processo em construção incipiente e poroso, mas necessário.

Outro exemplo significativo foi o ensaio fotográfico sobre diversidade, realizado em 2019 com estudantes do CTIM em Meio Ambiente. A atividade surgiu de forma espontânea, em meio a debates em sala sobre identidade, gosto, estilo e gênero. Roupas, acessórios e ideias foram trazidos de casa ou improvisados com o que já havia no laboratório de artes. Segundo o relato de uma das estudantes, Lanna Núbia, “[...] *Foi um dos momentos mais espontâneos do ano, em que todo mundo teve o direito de trazer uma ideia e a gente ia fazendo isso em tempo real. [...] Não eram fotos à toa. Elas tinham conceito por trás*”.

As imagens produzidas foram expostas e levadas para casa por quem participou, como marcas de uma experiência estética e pedagógica compartilhada.

Esse tipo de vivência mostra como a prática artística/pedagógica/regenerativa trabalha com a diversidade não apenas como tema, mas como condição metodológica e relacional. Cada pessoa chega com suas referências, sua linguagem, sua memória corporal. Esses saberes se encontram e o que emerge desse encontro nem sempre é consenso. São atritos, deslocamentos, pequenos estranhamentos que, quando acolhidos, abrem espaço para a criação coletiva.

A prática proposta recusa o mito do progresso unidirecional e não busca homogeneizar nem apaziguar diferenças, mas sim cultivar a multiplicidade como solo fértil para o comum. Como lembra o líder quilombola Antônio Bispo dos Santos (2023), não há um único trajeto evolutivo a seguir.

Contrariamente ao ideal do desenvolvimento linear, Bispo propõe a circularidade da vida comunitária: somos “**da circularidade: começo, meio e começo**” (2023, p. 66), sujeitos que entrançam tempos distintos num mesmo espaço. Nesse sentido, ele contesta o “atual modelo ecocida e desumano de desenvolvimento econômico” (2023, p. 14), sugerindo uma alternativa civilizatória fundada na **confluência** – encontro de rios, saberes e práticas – entre seres e territórios, como praticam quilombolas, povos indígenas e terreiros. A confluência, aqui, não é apenas convivência pacífica, mas movimento contínuo de misturas, fricções e alianças que sustentam modos de vida interdependentes.

Essa concepção enfatiza a escuta e o cuidado mútuo, valorizando os aprendizados que brotam do encontro e da convivência. Em vez de seguir um currículo padronizado e metas fixas de progresso, vive-se o envolvimento com o lugar e com as pessoas, num compromisso de cuidado que nasce da coletividade. Segundo Nêgo Bispo (2023), nenhuma pessoa existe de forma isolada, mas em conjunto indeterminado de presenças, de múltiplas vozes, aprendendo umas com as outras em cada tempo e território. Assim, longe de assumir um progresso uniforme, essa prática valoriza uma temporalidade espiral, territorial e relacional, onde a multiplicidade de ritmos alimenta modos coletivos de saber e de cuidado pelo mundo comum.

Esse princípio convida a abandonar a lógica da inclusão como concessão. Não se trata de abrir espaço “para” a diversidade, como se houvesse um centro legítimo que concede lugar às outras e aos outros. Trata-se de reconhecer que nunca houve um só lugar – e que todo espaço já nasce múltiplo, tecido por presenças diversas que coexistem, mesmo quando silenciadas.

Como afirma Nêgo Bispo, a diversidade é uma pedagogia do território. E o território não se ensina: se vive, se compartilha, se compõe. O currículo, nesse sentido, deixa de ser uma lista de conteúdos a ser “aplicada” e se torna uma ecologia viva de relações – onde cada corpo é, ao mesmo tempo, parte e parteira do que se aprende. Em suas palavras,

Eis aí o grande desafio resolutivo para que possamos chegar ao nível de sabedoria e bem viver por muitos ditos e sonhados. Para mim, um dos meios necessários para chegarmos a esse lugar é transformarmos as nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências (Bispo dos Santos, 2015, pp. 90-91).

Ao transformar divergência em diversidade e diversidade em confluência, sua proposta reforça a ideia de que a diferença não precisa ser harmonizada, mas acolhida como motor da convivência e da criação de mundos comuns.

Arte como acontecimento regenerativo: pragmatismo ctônico

Falar em pragmatismo exige, antes de tudo, uma escolha prática. Em vez de reconstruir os múltiplos caminhos filosóficos que o termo percorreu desde o século XIX, adoto aqui uma via mais direta, ancorada no sentido que William James (2000) propôs: o de avaliar as ideias a partir de suas consequências práticas no mundo. O que mobiliza meu uso do termo não é seu aparato conceitual completo, mas a orientação que oferece para pensar a prática – especialmente no contexto das instalações artísticas/pedagógicas, em que os gestos ganham sentido pela transformação que provocam nas relações, nos corpos e nos territórios. Nesse sentido, o pragmatismo me serve menos como doutrina e mais como disposição: uma atenção ao que acontece quando algo acontece.

De origem estadunidense, o pragmatismo ganhou forma com Charles Sanders Peirce (1839-1914), que preferia chamá-lo de *pragmaticismo*, e com William James (1842-1910). Para Peirce, um conceito só pode ser compreendido por seus efeitos práticos. Essa ideia aproxima **pensamento e ação**, não como polos opostos, mas como partes do mesmo gesto investigativo. Mais do que filosofia, o pragmatismo se oferece como uma maneira de testar ideias no mundo.

É nessa chave que se insere o pragmatismo de Luiz Guilherme Vergara (2022), voltado à criação de práticas éticas, artísticas e descoloniais capazes de ativar formas institucionais mais porosas e regenerativas. Em seu pensamento, a conexão entre teoria e prática se expressa na abertura à diversidade – social, cultural, étnica, de gênero – como condição para o que ele chama de *Demos-Gaia*: a síntese entre a coletividade humana (*Demos*) e os processos vitais da Terra (*Gaia*). Essa aliança, forjada na escuta e na convivência, sustenta práticas capazes de gerar o que Vergara nomeia como “acontecer solidário”: encontros movidos por cooperação, cocriação e cuidado multi-espécie.

Segundo ele, trata-se de ativar “metamorfoses coletivas do corpo-corção ampliado para o corpo-comunidade, *cuerpo-território* do Comum, onde a cooperação e a ação comunitária compõem a potência e restauro de *placefulness*” (Vergara, 2022, p. 491). A noção de *placefulness*, em sua proposta, envolve o reconhecimento e a invenção de lugares vivos, tecidos por memórias, afetos e relações entre formas de vida. É um modo de habitar o território com atenção às suas camadas visíveis e invisíveis. Aqui, o lugar não é cenário, mas corpo coletivo: espaço de pertencimento compartilhado, onde criação e regeneração se entrelaçam. *Placefulness* propõe práticas que valorizam a pluralidade das relações.

Em vez de seguir modelos institucionais verticais, propõe outra forma de organização: mais orgânica, mais atenta à escuta, sustentada pela interdependência entre agentes diversos – humanos e não humanos, comunitários, sensíveis, materiais, simbólicos. Inspirado por Silvia Rivera Cusicanqui, Vergara anuncia uma encruzilhada: estamos entre o colapso autodestrutivo do capitalismo global e a possibilidade de um salto regenerativo. Um salto que não aponta para o progresso, mas para um devir-floresta – movimento de enraizamento que reconhece a diversidade como força estruturante da vida (Vergara, 2022).

Nesse horizonte, a arte não ocupa um lugar de *adorno*, ela emerge como força vital, como acontecimento poético capaz de fazer vibrar ancestralidades, alianças e afetos insurgentes. Em sua potência de costura, a arte torna-se espaço de escuta radical, um laboratório sensível onde diferenças podem se encontrar, sem precisar se fundir. A imagem do *Labor Têxtil* é evocada por Vergara para nomear essa prática: bordar resistências, costurar mundos, remendar os rasgos deixados pela colonialidade.

O que Vergara chama de pragmatismo utópico não é um otimismo ingênuo, mas uma disposição para cultivar o possível mesmo quando tudo parece inviável. Em diálogo com a noção de *Coincidentia Oppositorum* – condição paradoxal em que forças aparentemente opostas coexistem sem se anular –, essa perspectiva propõe práticas em que criação e destruição não se enfrentam, mas se articulam como movimentos de um mesmo gesto vital.

É nesse tecido que a noção de um pragmatismo ctônico começa a emergir nesta tese – mais como prática em andamento do que como conceito fixado. Essa perspectiva se aproxima do pragmatismo de Luiz Guilherme Vergara, mas também se enreda às ideias de Donna Haraway, que convida a pensar com as entranhas da Terra, com aquilo que se move por baixo, entre raízes, fibras e fungos, com os seres emaranhados nos fios do mundo.

Esse pragmatismo, tal como o compreendo aqui, não se orienta por coerências curriculares formais – estruturas que pretendem organizar o conhecimento segundo critérios de estabilidade, clareza e completude – nem por respostas universais. Em vez de seguir sistemas estáveis ou lógicas lineares, ele se alimenta da experiência, da abertura ao imprevisto e do valor dos processos em si. Interessa-se mais pelos rastros do que pelas rotas, mais pelos desvios do que pelos esquemas. Penso aqui nas instalações que realizamos: a montagem já carrega em si o prenúncio da desmontagem e esta, por sua vez, devolve a experiência ao mundo, sem fechá-la. Uma e outra não se anulam, mas

se acompanham num movimento contínuo, onde o saber se produz nos intervalos, nos gestos, nas reativações – um saber que escapa à forma acabada, mas se afirma naquilo que move.

Como diz Vergara, trata-se de habitar “**zonas de contato entre opostos**”, onde se bordam “potências descolonizadoras e resistências vitais” (Vergara, 2022, p. 484). As instalações não acabam quando desmontadas: seguem em conversas, retornam em outras experiências, reverberam no corpo, como se a memória também fosse um tipo de método. “*Lembra daquela instalação em que usamos isso para fazer não-sei-o-quê?*” Essas lembranças atravessam o tempo e voltam como pistas ou convocação.

As novas institucionalidades de que fala Vergara não se constroem sobre regras fixas ou modelos exportáveis. Elas brotam de uma ecologia de práticas situadas, enraizadas naquilo que ele chama de *Demos-Gaia*: um campo comum onde a coletividade humana (*Demos*) se afina aos ritmos regenerativos da Terra (*Gaia*). Dessa afinação emergem metamorfoses: do corpo-coração ao corpo-comunidade, do eu isolado ao *cuerpo-território* do Comum.

A arte, nesse horizonte, é lugar. Um lugar sensível, habitado, tecido por relações de cuidado e, talvez, de reciprocidade. O que Vergara nomeia como *placefulness* é essa experiência de pertencimento encarnado, onde criar é também enraizar-se. Não se trata de um espaço delimitado por mapas, mas de um campo de relação. São lugares vivos, que sustentam e desestabilizam ao mesmo tempo – abrem, inquietam, acolhem. São lugares que vibram com o que há de comum e, justamente por isso, abrem passagem para outras formas de viver-juntas.

Vergara descreve esse movimento como um alinhamento de intuições que antecipam vira-das éticas, dirigidas a uma regeneração que reconhece “a inseparabilidade entre todas as infinitas formas de vida da Biosfera-Gaia” (Vergara, 2022, p. 490). Para ele, alcançar tal regeneração implica criar espaços capazes de integrar diferentes cosmovisões, em diálogo com a ideia de ecologia de práticas, proposta por Isabelle Stengers. Isso exige uma distância crítica em relação aos paradigmas coloniais e neoliberais, que tendem a reduzir o mundo a recurso explorável, desconsiderando as múltiplas formas de relação que sustentam a vida.

Ainda que práticas regenerativas estejam em curso dentro de muitos espaços educativos, as heranças coloniais seguem operando – às vezes de modo explícito, às vezes em silêncio. Elas se manifestam, por exemplo, nas formas como a arte é tratada na escola: muitas vezes reduzida a técnica, a ilustração de conteúdos, ou a uma atividade “recreativa” descolada do pensamento crítico e criativo. Também persistem nas decisões curriculares centralizadas, na rigidez dos tempos

escolares, na organização dos espaços, na separação entre corpo e saber. Embora mudanças venham ocorrendo, essas estruturas ainda resistem – não por força de uma intenção maldosa, mas por sedimentação histórica. E talvez seja justamente por isso que elas sejam mais difíceis de mover: porque foram se tornando parte do que se considera “normal”.

É nesse cenário que a instalação artística, quando situada no espaço pedagógico, propõe uma pequena torção. Não para confrontar diretamente, mas para oferecer outro modo de presença do componente Arte e da própria arte. Ao se expandir para além da moldura ou do slide projetado na parede, a arte deixa de ser apenas imagem e se torna corpo. Instala-se no chão, sobe pelas paredes, se suspende do teto, dissolve-se no ar com óleos essenciais e convida quem está ali a entrar junto, com todos os sentidos.

Falar aqui em **regime retiniano dominante** refere-se ao predomínio de uma lógica visual centrada na imagem como representação: olhar de longe, contemplar, classificar. A instalação, ao contrário, aproxima. Pede que se ande por dentro dela, que se respire junto, que se toque, que se escute. Ao fazer isso, desacomoda certas formas de aprender que privilegiam o distanciamento e convida a outras formas de relação com o conhecimento.

Essa presença multissensorial desloca a arte da distância contemplativa e a inscreve no cotidiano como experiência vivida, situada, relacional e coletiva. Ao sair do quadro e da projeção no PowerPoint, a instalação ocupa o espaço, espalha-se no chão, sobe pelas paredes, perfuma o ar, convida o corpo inteiro a estar ali. Não é sobre ilustrar ideias, mas sobre criar situações em que pensamento e afeto caminham juntos. Esse deslocamento da arte, quando ocorre em ambientes pedagógicos, não elimina as estruturas ainda vigentes – muitas delas marcadas pela fragmentação do saber e pela separação entre teoria e prática. Mas cria brechas, pequenas aberturas, onde outras formas de estar e aprender podem acontecer.

O chamado **pragmatismo ctônico**, como venho desenvolvendo nesta pesquisa, se enraíza nesse gesto. Inspirado por Vergara e por Haraway, ele recusa a ideia da Terra como recurso passivo a ser explorado e propõe vê-la como um tecido vivo de relações. Em vez de propor uma superação das formas tradicionais de ensino, esse pragmatismo tensiona suas lógicas mais sedimentadas: a centralidade da explicação, o controle do tempo, a hierarquia dos saberes. Ele pergunta: e se fizermos diferente? E se a arte não for mais apenas uma disciplina, mas um lugar?

Em Valença, algumas práticas sugeriram essas perguntas sem dizer uma palavra. A instalação *Nossos Bosques Têm Mais Vida?*, por exemplo, organizou uma paisagem feita de tensão: um

urso preso numa cerca, gaiolas douradas com cavalos miniatura, origamis de aves suspensas – imagens que falam de contenção, mas também de desejo de fuga. Não havia ali uma denúncia explícita. Havia uma ambiguidade, uma convocação ao pensamento.

Lixo é Luxo, por sua vez, construiu um espaço de escuta e ação em torno dos impactos do consumo e do descarte. Com base nos princípios de recusar, reduzir, reutilizar e regenerar, a instalação não propôs uma solução, mas uma pausa. Um espaço para olhar para o lixo e perguntar: o que estamos fazendo com o que descartamos? Sabemos que ações individuais não dão conta da complexidade da crise planetária – mas também sabemos que são nesses gestos mínimos que se formam os padrões.

Em 2022, o Brasil gerou, em média, mais de 211 mil toneladas de lixo por dia, segundo o *Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2023*. Cada pessoa produziu aproximadamente 1,04 kg de lixo por dia em 2022. Pequenas escolhas, reiteradas, produzem impactos sistêmicos sobre o solo, a água e o ar.

Essas instalações não apenas representaram um problema: elas o tornaram palpável. Misturaram arte, vida e comunidade, criando situações em que algo foi percebido de outro modo. Não se trata de afirmar com certeza o que foi transformado, mas de reconhecer que houve um deslocamento – de quem fazia, de quem via, de quem lembraria depois. Nesse sentido, as instalações funcionaram como dispositivos de emergência de sentidos: seus espaços, objetos e relações propiciaram *affordances*, ou seja, possibilidades de ação e de afetação que não estavam previamente determinadas, mas que se abriram ali, no encontro entre corpos, materiais e tempos. As consequências talvez sejam insondáveis, mas o que importa é que algo passou a poder acontecer.

A arte, nesse contexto, deixou de ser objeto ou ilustração. Tornou-se *placefulness* – esse lugar sensível onde a criação se dá pelo encontro. Não um território fixo, mas um espaço de relação, onde pertencimento não vem da identidade, mas da implicação. Um *entrelugar*: entre escola e mundo, os saberes e as práticas, entre corpo e pensamento.

O pragmatismo ctônico, nesse sentido, não busca dar conta de tudo. Ele se permite não saber. Sustenta um olhar que acolhe o que ainda não tem forma, o que ainda não foi nomeado. Como propõe Atkinson (2009), é na atenção ao que “ainda não é” que se encontra o gesto ético e estético da educação. A prática artística/pedagógica/regenerativa opera nesse intervalo: enraizada no contato entre corpos, espaços e mundos, ela abre espaço para aquilo que insiste em surgir, mesmo quando ainda não sabemos como nomear.

A pedagogia da instalação: uma pedagogia que se instala

Instalar é um verbo intrigante: instala-se uma lâmpada, uma armadilha, uma torneira..., mas também se instala o silêncio, a atenção, o desconforto. Talvez por isso a instalação me convoque não apenas como linguagem artística, mas como possibilidade pedagógica. Ela não se limita ao que é visível, tampouco ao que pode ser totalmente antecipado. Há planejamento, sim, mas ele não aprisiona o processo. A instalação abre brechas: algo sempre escapa ao previsto. **O espaço é atravessado por acontecimentos que não cabem nos planos.**

Há também, confesso, uma dimensão sensível que me encanta: o prazer de arrumar, de compor atmosferas imersivas, de pensar o espaço como matéria que também ensina. Gosto da ideia de que o corpo inteiro participa: cheiros, sons, texturas e cores, o espaço, o escuro..., mas não é sobre uma escolha individual. Ela se constrói no encontro com a comunidade escolar, com os territórios de Valença, com as urgências, desejos e limites de cada turma.

No cotidiano do Ensino Médio Integrado ao Técnico – onde o tempo da Arte é comprimido entre disciplinas técnicas e demandas institucionais –, as instalações surgiram antes como resposta prática do que como conceito elaborado. Tornaram-se modo de reunir teoria e prática no mesmo gesto, cruzar linguagens diversas – colagem, desenho, vídeo, escrita, performance – e ativar interesses singulares dentro do coletivo.

Jesus Glaubert, sintetizou essa pluralidade ao recordar sua participação:

O que marcou também eu acho que foi a oportunidade de destacar que na arte cada pessoa tem um jeito único de expressar: umas pessoas se expressam redesenhando, modelando o sistema, algumas gostam de expressar arte organizando um local, outras gostam de desenhar, outras gostam de cantar... são várias expressões artísticas. Por isso que teve muitas pessoas que ajudaram também na

montagem do espaço para apresentação, e outras até a entrega final do projeto. Eu acho que eu fiquei na parte da montagem com o pessoal que foi na parte de desenhar todo o chão, colocar as pedras, fazer aquele suporte [a “gaiola”], colocamos do teto até embaixo. As folhas, a gente não usou nenhum aroma no ambiente, foi só folhas frescas, e tinha algumas flores, eu acho, mas bem poucas (2025).

Cada estudante encontra sua forma de implicação, tanto com o componente curricular Arte quanto com a experiência artística propriamente dita. Às vezes, o envolvimento acontece na montagem; outras vezes, apenas na desmontagem. Há quem organize o espaço, quem prefira o silêncio, quem observe até encontrar o próprio tempo de agir. Escutar essas diferentes formas de presença é parte essencial da pedagogia da instalação.

Implicar-se com o componente curricular é, sim, necessário: há uma disciplina a cumprir, uma carga horária, uma institucionalidade, uma nota a ser atribuída..., mas há também – e sobretudo – a possibilidade de implicar-se com a arte como relação com o mundo. Visto que não se trata de formação técnica para futuras carreiras artísticas, a ideia é que as experiências toquem outras camadas da vida. É uma pedagogia orientada a partir da Educação Integral, que compreende o ser humano em sua inteireza, articulando razão, sensibilidade, corpo, afetos, ação e pensamento. Essa perspectiva, central às Pedagogias Libertárias, recusa a fragmentação dos saberes e propõe um processo educativo que se constrói na liberdade, na autonomia e na convivência, e não apenas na preparação para exames ou exigências do mercado de trabalho.

Ferrer y Guardia (2003), ao propor a *Escola Moderna*, defendia uma educação que não separasse sensível e razão, corpo e mente, trabalho e criação. Educar, para ele, era formar pessoas livres, conscientes e solidárias – não apenas preparar para o mercado ou para os exames nacionais. No Brasil, Maria Lacerda de Moura (1934) radicaliza esse projeto, afirmando que uma educação verdadeiramente libertária precisa cultivar autonomia, imaginação e uma ética da convivência.

Seguindo essas trilhas, a pedagogia da instalação propõe experiências em que pensar, fazer e sentir estejam entrelaçados. Em vez de ensinar técnicas específicas ou reproduzir padrões estéticos, criamos espaços para que cada pessoa experimente sua própria forma de estar com a arte e, quem sabe, leve isso para a vida.

Essa pedagogia acontece nos interstícios: entre o visto e o não dito, o planejado e o imprevisível, o coletivo e o íntimo. Não é um método fechado nem uma ferramenta a ser aplicada. “Usar” a instalação como estratégia didática empobreceria sua potência. Aqui, ela é uma forma de **estar com**: com objetos, estudantes, tensões do presente, com ideias que surgem e se desfazem, silêncios

que atravessam a aula. Penso nessa pedagogia não a partir de conteúdos curriculares planejados, nem das habilidades associadas a competências,

Imagino ambientes que inspiram, espaços abertos ao inesperado; penso na disposição de se deixar afetar por quem está, por quem falta, por quem nunca foi considerada agente de aprendizagem: uma cadeira torta, uma árvore derrubada pela tempestade em frente à escola²⁴, uma dúvida que ninguém ousou perguntar...

Como prática artística, a instalação é híbrida: articula diferentes linguagens, suportes e materialidades. Em uma mesma experiência, há quem desenhe, pinte, recorte e cole; quem cuide da organização do espaço para que o excesso não se transforme em ruído; quem só participe da desmontagem – e isso também conta. Cada gesto, por menor que pareça, compõe o coletivo. O objetivo não é uniformizar ações, mas cultivar um campo sensível de escuta e atenção ao que emerge.

Essa prática é também uma forma de articular teoria e ação dentro de um tempo extremamente reduzido. No EMIT, a carga horária de Arte é limitada. A instalação oferece um modo de fazer em que pensar e agir se entrelaçam: produzindo, pensa-se; montando, debate-se; desmontando, investiga-se. A prática se torna teoria encarnada – não como repetição de conceitos, mas como experiência viva do sensível.

A instalação exige da estudantada uma postura de cuidado com o tempo, o espaço, os materiais e as relações: ela demanda escuta, presença, atenção à alteridade. É um acontecimento que envolve corpo, pensamento e matéria. É também uma pedagogia da coabitação: ninguém instala sozinha. Há sempre outras pessoas, outras forças, outras vontades ali em jogo. E é nessa multiplicidade que se abre a aprendizagem.

É uma pedagogia que começa onde o plano de aula termina. Não porque rejeite o plano – o planejamento existe, mas ele não esgota o acontecimento. Às vezes, tudo muda por causa de um gesto: alguém move um objeto de lugar e altera toda a configuração da instalação. Às vezes, é a ausência (de luz, de vontade, de sentido) que convoca outra forma de presença. A pedagogia da instalação não se encerra numa técnica, mas se configura como prática viva, mutante, porosa.

²⁴ Isso aconteceu em 2018, em frente ao campus. Fizemos uma instalação efêmera na árvore gigantesca que fora derrubada por fortes ventos em uma tempestade.

Mais do que ensinar conteúdos, a pedagogia da instalação convida à escuta dos contextos. Ela nos interpela com perguntas como: **O que está acontecendo aqui? Que forças atravessam este espaço? Que corpos estão sendo convocados a aprender, a cuidar, a falar?** Nesse sentido, configura-se também como uma pedagogia ética, uma prática que não separa o saber do sentir, nem o ensinar do coexistir.

Essa proposta se alinha àquilo que venho chamando de prática artística/pedagógica/regenerativa: uma pedagogia comprometida com o cuidado do comum, com a manutenção da vida em sua diversidade, com a regeneração das relações entre os seres e os espaços. A instalação, nesse contexto, é mais do que uma atividade artística.

A instalação não é só um *meio* artístico: é um modo de ensinar que se encarna no espaço, no tempo e nas relações entre agentes.

Ao refletir sobre essas rupturas, percebo que houve uma mudança profunda na maneira como compreendo e pratico a Educação em Artes Visuais – e isso se refletiu também na forma como a estudantada passou a se envolver com o que propúnhamos em sala. A transformação não aconteceu de uma vez: começou com o abandono das provas escritas, depois alcançou os modos de convivência e circulação na sala de aula, que passaram a operar com mais liberdade, fluidez e confiança mútua. Ninguém mais precisa pedir permissão para beber água ou ir ao banheiro. O espaço do ateliê está sempre aberto.

E embora essa dinâmica se assemelhe a práticas mais comuns no ensino superior, ela surgiu ali mesmo, no ensino médio integrado, como consequência de uma pedagogia que se instala para aprender junto com quem chega. A mudança mais radical, no entanto, foi o surgimento das instalações como prática central do trabalho. Foi ali que a minha prática, e o modo como a estudantada se colocava no processo, realmente se reconfigurou.

Essa mudança de perspectiva não nasceu de uma decisão isolada, mas de um conjunto de experiências, questionamentos e escutas – inclusive dos discursos que fui recolhendo ao longo desta pesquisa. Ao recordar o início dessa trajetória, lembro que fui a primeira professora de Arte do campus Valença, tendo chegado à escola logo após sua inauguração, em 2014. Recém-saída do mestrado, atravessava uma transição sensível na minha maneira de pensar o ensino de arte. Naquele

momento, as práticas ainda eram confusas: atividades escritas, como relatórios, predominavam; as propostas práticas eram pontuais e quase sempre restritas ao interior da própria turma, sem dialogar com o restante da comunidade escolar.

Com o tempo e com as fricções que a prática suscitava, comecei a me perguntar: **quais conteúdos realmente importam?** Como abordá-los sem negligenciar aquilo que é, para mim, o coração da Educação em Arte: o fazer artístico em sua potência sensível, crítica e inventiva? Essas perguntas foram reorganizando minha atuação docente. Aos poucos, a pedagogia que vinha sendo improvisada se tornou uma escolha ética, estética e política: a instalação artística/pedagógica/regenerativa como eixo da experiência educativa.

Ao assumir uma postura mais disruptiva, ancorada nos princípios da pedagogia libertária, minha perspectiva sobre a Educação em Artes Visuais começou, de fato, a se transformar. Deixei de apenas imaginar outras formas de ensinar e passei a colocá-las em prática – mesmo sem referências prévias, mesmo sem saber se “daria certo”. Essa escolha marcou um ponto de inflexão não apenas para mim, mas também para a turma com quem comecei a experimentar esses outros modos de fazer. A partir do momento em que compreendi que era possível, sim, ensinar arte de outro jeito – e que esse outro jeito podia ser coerente com meus desejos, valores e inquietações, a relação com os conteúdos curriculares mudou profundamente.

As práticas escritas, como os relatórios,²⁵ foram sendo abandonadas ou ressignificadas e as atividades práticas deixaram de ser pontuais para ocupar o centro da experiência. De algo marginal, a arte passou a ser vivida como presença na escola: uma presença sensível, crítica e coletiva. Isso também se refletiu nos depoimentos que escutei, anos depois, de estudantes egressas que participaram desse processo. Até aquele momento, as propostas de ensino vinham sendo conduzidas de forma hesitante: pouco espaço para criação, pouca escuta, pouca conexão com o entorno. A virada se deu quando percebi que a transformação que eu desejava ver na educação precisava começar pelas minhas próprias escolhas em sala de aula. Foi essa virada que me levou à instalação pedagógica como prática regular, e não como exceção.

Para investigar essas rupturas, as concepções de Alain Badiou (2005) e Atkinson (2017) sobre eventos de aprendizagem podem ser elucidativas. Elas destacam que as rupturas precipitadas

²⁵ Nos anexos estão alguns exemplos desses relatórios, que considerei importante incluir como registro do tipo de escrita que emergia das atividades. Embora os textos variassem bastante, ajudam a compor um quadro da produção realizada naquele contexto. Esses relatórios foram enviados por e-mail e, ao reencontrá-los, percebi a relevância de incorporá-los ao trabalho.

pelos eventos de aprendizagem são capazes de alterar os modos de operação da prática educacional, que precisam ser alinhados com os propósitos educacionais e artísticos da EAV²⁶. Atkinson define eventos de aprendizagem como encontros com o desconhecido, capazes de perturbar as estruturas consolidadas de conhecimento e ação do indivíduo. Ao abandonar práticas que antes organizavam a minha docência (provas escritas, relatórios, aulas expositivas mal disfarçadas de dialogadas) não inaugurei um novo sistema de ensino, mas me coloquei em risco. Um risco ético, afetivo e profissional. Como afirma Atkinson (2009), o aprendizado real ocorre quando há um movimento para um novo ou modificado estado ontológico. E esse movimento não nasce de planejamentos metódicos, mas de rupturas, de *eventos*, momentos que desorganizam o que parecia estabelecido e provocam um devir que antes não se cogitava.

Quando me abri para esses eventos, minha prática deixou de ser uma sequência de tarefas didáticas e passou a ser uma escuta ativa do que emerge: um gesto da estudantada, um objeto deslocado, uma conversa paralela que ecoa mais do que o conteúdo oficial da aula. Esses sinais, antes ignorados, tornaram-se parte da cena pedagógica. Como sugere Atkinson, é nesse “não sabido” que a pedagogia encontra sua potência: “não se trata de refletir sobre o self em termos de uma ontologia presente ou futura, mas de perguntar: *quem é você?*” (2009, p. 2).

Esse gesto, aparentemente simples, muda tudo. Ao invés de esperar que estudantes produzam aquilo que se espera, a pergunta vira: como cada uma, cada um, aprende? Como se configura essa aprendizagem se ela não se dá segundo os marcos conhecidos? Essa mudança de postura inaugura o que Atkinson chama de “pedagogia contra o Estado” – uma prática que não se deixa capturar por modelos padronizados de ensino e avaliação, mas que opera na imanência, na diferença, na temporalidade dissonante de cada existência.

Foi assim que surgiram os primeiros sinais da instalação artística/pedagógica/regenerativa. Não como projeto previamente definido, mas como acontecimento que reconfigurou os modos de ensinar e aprender. No lugar da grade fixa, uma espiral fluida. No lugar da aula expositiva, a experimentação coletiva. No lugar do conteúdo a ser cumprido, a experiência sensível como forma de conhecimento.

Essa transformação ecoa a crítica que Atkinson faz à cegueira da educação diante da “intempestividade da aprendizagem real” (Atkinson, 2013): os currículos esperam resultados

²⁶ Aqui, refiro-me tanto aos conteúdos curriculares que precisam ser abordados ao longo do período letivo quanto às habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas a partir deles.

mensuráveis, enquanto a aprendizagem verdadeira é intempestiva, desafina o tempo cronológico, rompe com a expectativa de linearidade. Foi assim que percebi que a prática não precisava apenas ser ajustada. Ela precisava se deixar **desfazer** para que outra coisa pudesse emergir.

A pedagogia da instalação, nesse contexto, se aproxima do que Atkinson chama de *poiesis*: não a repetição de formas conhecidas, mas o surgimento do novo em meio à ruína do antigo. Uma criação ética, sensível e contingente, que não se ancora em identidades fixas, mas em subjetividades por vir. Como ele mesmo diz: “uma pedagogia que não se preocupa com o que devemos ser, mas com a potência do que ainda podemos vir a ser” (2009, p. 3).

Essa pedagogia, portanto, não é só um método: é um modo de escuta. É política, porque coloca em xeque os mecanismos de controle e reconhecimento da escola. É estética, porque envolve a composição de espaços, tempos e materialidades. E é ética, porque reconhece que ensinar é, antes de tudo, estar em relação com o que não se sabe, com quem ainda não se nomeia, com aquilo que insiste em se manifestar fora do script.

Ao discutir a necessidade de reconhecer e enfrentar os riscos inerentes à construção e interpretação de narrativas, Latour (2012) discute a importância de considerar as contingências e incertezas envolvidas em qualquer encontro com o mundo. Todo encontro com o desconhecido representa um risco de ruptura²⁷. Ao abordar os relatos de risco, Latour destaca a intricada dinâmica envolvida na comunicação, interpretação e discussão dos perigos dentro de uma rede. Latour destaca que, diante das dificuldades enfrentadas, uma solução prática se apresenta: é preciso abraçar as incertezas. Ele sugere colocar em destaque a própria atividade de elaborar narrativas: “A ideia é simplesmente trazer para o primeiro plano o próprio ato de compor relatos” (p. 180). Os relatos, longe de serem descrições neutras da realidade, são narrativas influenciadas por interesses, valores e poder. Tais narrativas desempenham um papel fundamental na formulação de políticas públicas, na tomada de decisões individuais e coletivas e na percepção geral dos perigos.

Entretanto, Latour enfatiza que a abordagem dos relatos de risco requer reflexão, articulação e uma compreensão singular, adaptada à diversidade de perspectivas e interações presentes em cada situação. Isso demanda um processo complexo que seja capaz de “registrar diferenças, absorver multiplicidade, reformular-se a cada novo caso” (p. 179). Lidar com os relatos de risco exige

²⁷ Isso me remete à ideia de autonomia e emancipação: após essa ruptura, passei a atuar de forma mais autônoma. A famigerada “minuta de prova” foi a primeira a ser eliminada da minha prática, malgrados as cobranças do setor pedagógico da instituição. Este problema que foi resolvido diante da justificativa de que a minha prática docente era pautada nos princípios da Pedagogia Libertária.

uma abordagem capaz de enfrentar as incertezas e complexidades inerentes ao tema. A definição de eventos de aprendizagem como encontros arriscados com o desconhecido se encontra com a abordagem de Latour sobre relatos de risco na medida em que ambos destacam a natureza dinâmica e imprevisível das interações com o desconhecido e o inesperado.

Os eventos de aprendizagem representam encontros que desafiam as estruturas de conhecimento estabelecidas, e os relatos de risco lidam com situações nas quais os riscos são comunicados, interpretados e discutidos dentro de uma rede. Segundo Badiou (2005), um evento é algo que ocorre em uma situação, mas cujo efeito é uma transformação profunda na lógica dessa situação. Ele destaca que um evento abre espaço para um procedimento de verdade, que implica fidelidade a uma nova ideia, uma forma de pensar ou agir. Isso envolve uma ruptura do conhecimento pela verdade do evento e a persistência com essa verdade, com o potencial de ser transformadora. Para o autor, ser fiel a um evento significa se movimentar dentro da situação conforme alterada pelo evento, promovendo a irrupção de novas maneiras de ser e agir.

Atkinson (2014) relaciona essa concepção de evento à noção de “perturbação”. Nesse contexto, um evento é percebido como uma perturbação, uma ruptura nas formas estabelecidas de entender ou agir, com o potencial de desencadear novos modos de ser.

Chamo de fidelidade o conjunto de procedimentos que discernem, dentro de uma situação, aqueles múltiplos cuja existência depende da introdução em circulação (sob o nome suplementar conferido por uma intervenção) de um múltiplo-evento. Em suma, uma fidelidade é o aparato que distingue, dentro do conjunto de múltiplos apresentados, aqueles que dependem de um evento. Ser fiel é, ao mesmo tempo, reunir e distinguir o tornar-se legítimo de uma ocasião (Badiou, 2005, p. 232, tradução minha).

A mudança de abordagem, que passa a incorporar instalações artísticas como dispositivo pedagógico, reflete a fidelidade ao evento. Isso implica reconhecer a transformação e decidir movimentar-se dentro da situação conforme alterada pelo evento. A dificuldade em dialogar, a decisão de criar algo inusitado e a construção da instalação são múltiplos contingentes, dependendo do evento.

A alteração na prática docente e a inclusão de instalações como dispositivo pedagógico são múltiplos que se tornam "legais", ou seja, são reconhecidos e integrados à prática educacional a partir da irrupção do evento. A história, vista pela perspectiva de Badiou (2005), é um evento que envolve uma ruptura nas formas estabelecidas de ensino, introduzindo algo novo e provocando uma transformação significativa na prática educacional. Nessa narrativa, a fidelidade ao evento se

manifesta na mudança de abordagem pedagógica e na adoção da instalação artística como elemento central no processo de ensino de Arte.

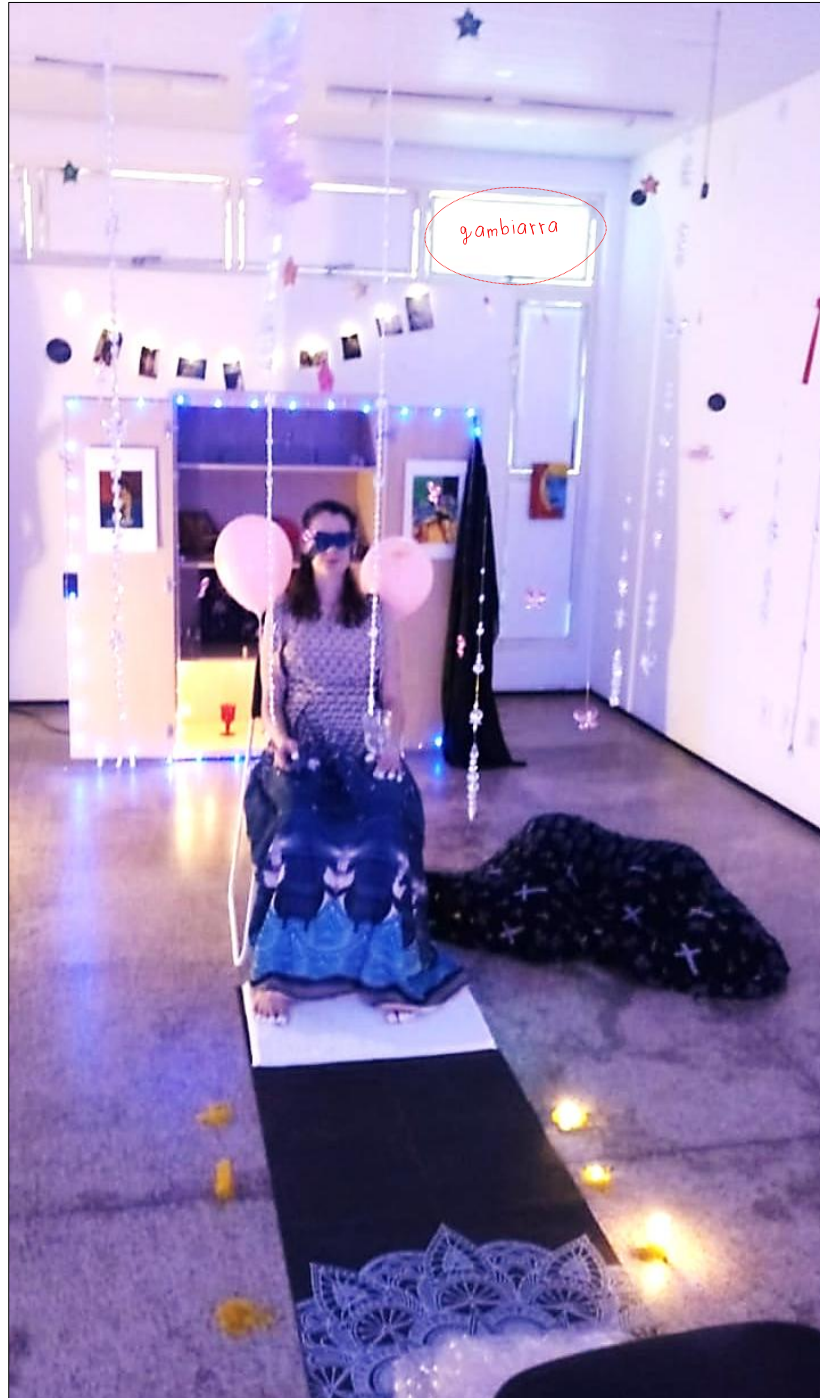
Atkinson (2018) propõe a noção de pedagogia do evento para descrever práticas educativas que se dão em zonas de indeterminação – espaços onde o que é vivido não pode ser inteiramente planejado, controlado ou capturado por rubricas avaliativas. O acontecimento pedagógico não segue o tempo cronológico da aula, mas **o tempo rizomático do encontro**. Em outra chave, Bishop (2012) observa que certas práticas estéticas não operam pelo que exibem, mas pelos efeitos que produzem nos corpos – na instabilidade, na fricção, no que escapa à representação.

É nesse intervalo entre o planejado e o inesperado, o coletivo e o singular que se instala essa pedagogia. Ela não ignora os documentos oficiais, nem nega que habilidades e competências façam parte do vocabulário da educação contemporânea. Mas recusa tratá-las como moldes a serem preenchidos. Porque, se tudo já estiver previsto, onde entra o que ainda não foi pensado?

Não se trata de planejar o que cada estudante deve desenvolver, como se a aprendizagem fosse uma escultura a ser moldada segundo critérios definidos de fora. A aprendizagem verdadeira é incontrolável: uma estudante pode desenvolver uma habilidade que jamais esteve no plano; pode descobrir algo que nem ela nem eu sabíamos nomear. Uma pedagogia da instalação reconhece isso e trabalha com o que emerge – com a imprevisibilidade, com os desvios, com os gestos pequenos que transformam uma aula inteira.

Assim, o que importa não é garantir o cumprimento de uma lista de habilidades, mas criar condições para que a vida aconteça ali, no espaço da aula, e que algo se desloque, que se abra um procedimento de verdade (Atkinson, 2018). Essa é uma pedagogia que não se encerra em competências: ela começa quando as competências não dão conta, quando é preciso escutar o que não se mede, não se quantifica, mas transforma. Nesse sentido, a instalação *A Soma de Tudo* (2018), registrada na Imagem 10 em sua versão finalizada, materializa a própria pedagogia da instalação como prática encarnada: um modo de ensinar que se inscreve no espaço, no tempo e nas relações entre agentes.

Imagem 10 – *Instalação A Soma de Tudo*, 2018.



Fonte: Acervo próprio.

Espaços de experimentação estética

um tentáculo da pedagogia da instalação artística/pedagógica/regenerativa

Imagem 11 – *Um dia comum: experimento estético com materiais*, 2018.



Fonte: Acervo próprio.

Entre uma instalação e outra, costumo propor um intervalo que nomeei de **experimento estético**. Trata-se de uma pausa intencional no fluxo de produção das instalações. Essa suspensão nos permite reorganizar o espaço do Laboratório de Artes Visuais (Lavi), revisar os materiais disponíveis e observar com mais nitidez o que estamos fazendo e como estamos fazendo.

Embora tenha uma função prática, essa pausa é também parte da prática artística/pedagógica/regenerativa, que envolve escolhas, classificações, descartes, reaproveitamentos e ativa modos de ver, tocar e reorganizar o que foi acumulado. É nesse momento que abrimos armários, reviramos caixas, retiramos materiais esquecidos em cantos, desfazemos nós em cordas, limpamos objetos, verificamos o que quebrou, o que pode ser consertado, o que não tem mais jeito... É um gesto coletivo que convida a estudantada a se implicar com a materialidade da prática, não apenas como meio, mas como campo de decisão e conhecimento.

Ao lidar com os objetos, suas texturas, resistências e qualidades formais, organizamos o espaço, mas também criamos pequenas composições não premeditadas. Essas composições não são obras, mas podem ser compreendidas como **experimentos**. Surgem espontaneamente, sem finalidade expositiva, e abrem espaço para novas possibilidades de montagem.

Um exemplo disso é uma composição que surgiu a partir da manipulação de objetos translúcidos e fontes de luz. Quando percebemos, um dos arranjos parecia um holograma. Essa imagem (imagem 11) surgiu sem planejamento, mas carregava uma potência visual e conceitual que nos fez parar, observar e registrar. Esse tipo de ação, ainda que não planejada, expressa a potência do entre: esse momento que não é mais uma instalação e ainda não é a próxima, mas que carrega em si o gesto criador.

Esse processo não segue um método formalizado, mas se aproxima do que chamei anteriormente de amétodo-gambiarra. O experimento estético, assim como outras práticas que emergem nesse intervalo entre ações, pode ser compreendido como uma etapa desse amétodo. Não se trata de uma metodologia estruturada, com etapas previsíveis, mas de uma disposição para lidar com o que temos, com o que sobra, com o que emerge. O vídeo mostrando esse experimento tem 19 segundos e pode ser visto no link: <https://youtube.com/shorts/W5Hyw0BjWmw?feature=share>.

Em vez de descartar materiais aparentemente inúteis ou buscar soluções impossíveis diante da escassez de recursos e de tempo, optamos por utilizar as condições disponíveis. A **gambiarra**, nesse contexto, é uma forma de criação comprometida com a continuidade da prática, mas também com sua reinvenção constante. Exige atenção, critério e coerência com a proposição artística em andamento. Não trabalhamos com um “rigor estético” nos moldes clássicos da arte formal, mas buscamos uma consistência sensível. Mesmo aquilo que é tosco, bruto ou improvisado precisa estar em sintonia com a proposta poética e pedagógica da instalação. Trata-se de um tipo de escuta atenta ao que emerge, pois é essa escuta que define a forma.

A proposta de criar uma atmosfera artística nas aulas, em coerência com o que se está experienciando e investigando, pode ser mal compreendida. Há quem leia esse cuidado com a forma, a presença e a atmosfera como uma exigência estética no sentido clássico, como se o objetivo fosse *embelezar* o espaço ou alcançar certo ideal de acabamento visual. Em nome de uma liberdade criativa, evoca-se o espírito do *laissez-faire*, herança de abordagens pedagógicas que confundem autonomia com abandono e que, não raramente, relegam à arte o lugar do “vale tudo”. Mas é justamente dessa lógica que me desvio.

Não proponho um **policiamento das formas**, tampouco vigilância sobre o fazer artístico. É sobre uma PEDAGOGIA QUE CONFIA NA CRIAÇÃO DE ATMOSFERAS, que se abre ao experimento estético como modo de escuta e afetação. A exigência, aqui, não é um gesto autoritário rumo à beleza, é uma ética da atenção, uma recusa em aceitar o desleixo como estética. Porque gambiarra não é desleixo.

Proponho outra coisa: um exercício de presença plena no momento do fazer. Um gesto que envolve observação atenta, cuidado com os materiais, respeito pela arte e pelas pessoas que partilham esse processo. Isso, para mim, é formação. E quando digo formação, não me refiro ao acúmulo de saberes técnicos nem à domesticação de condutas. É sobre tornar-se alguém mais sensível ao que nos cerca, mais disponível ao encontro, mais afinada com as dimensões éticas, ecológicas, poéticas e políticas do viver-junto. Formação, nesse sentido, não é um ponto de chegada, mas um movimento contínuo de implicação com o mundo e com as práticas que o compõem. É o que Haraway chama de *response-ability*: uma habilidade de responder ao mundo com atenção, afeto e compromisso, inventada nos encontros com humanes e mais-que-humanes, nas tramas de um presente espesso.

Essa exigência, sujeita a ser confundida com rigidez, é uma convocação ética: QUE A PRÁTICA ARTÍSTICA/PEDAGÓGICA SEJA FEITA COM ATENÇÃO E SENTIDO, COM PRESENÇA, COMPROMISSO E CUIDADO.

Não se trata de uma opção entre implicar-se ou não, mas de reconhecer que o envolvimento cuidadoso com o processo é condição para que a instalação aconteça. É claro que cada pessoa encontrará sua maneira singular de estar ali, e essa diferença é respeitada. Mas há um compromisso coletivo que precisa ser sustentado, e essa sustentação exige escuta, atenção e responsabilidade mútua.

E aqui eu penso no rigor metódico de Paulo Freire. Quando ele afirma que ensinar exige rigorosidade metódica, não está propondo um ensino duro ou tecnicamente normativo. Está falando da necessidade de criar as condições para que aprender criticamente seja possível, e isso inclui cuidado, exigência amorosa, humildade, persistência e compromisso com o que se faz e com quem se aprende. Essa rigorosidade metódica, diz Freire (1996), não tem nada que ver com o discurso “bancário” ou com a transferência de conteúdos. Pelo contrário, ela exige que educadoras, educadores e estudantes sejam sujeitos do processo, comprometidos com a construção conjunta do saber. O que ele chama de **rigor** é o que aqui chamo de **escuta**. É o mesmo impulso ético e criador, que recusa tanto o desleixo travestido de liberdade (*laissez-faire*) quanto o controle disfarçado de competência.

Claire Bishop (2012) observa que as práticas artísticas participativas, mesmo quando aparentemente rejeitam critérios tradicionais de qualidade estética, produzem modos próprios de complexidade conceitual e afetiva. Para ela, há uma urgência em “restaurar a atenção aos modos de complexidade conceitual e afetiva gerados por projetos artísticos de orientação social” (p. 8), especialmente aqueles que parecem “rejeitar a qualidade estética”, justamente para que possam expressar sua potência e encontrar lugar na história. Assim como Bishop, compreendo que

**a forma não é um adorno:
é parte da experiência, do pensamento e da
afetação.**

Outro procedimento recorrente nesse processo é o que passei a chamar de **ESTÁTUA** – não por acaso, já que era minha brincadeira favorita. Durante a montagem de uma instalação, quando o caos se instala – fios por todo lado, tecidos no chão, materiais empilhados –, fazemos uma pausa abrupta. Interrompemos tudo, limpamos o espaço, retiramos os excessos e, por um instante, fingimos que a instalação está pronta. Observamos. Nos afastamos. Avaliamos a composição como ela está. O nome remete à brincadeira infantil em que crianças correndo congelam ao ouvir “*estátua!*”. Aqui, o termo funciona como um recurso coletivo de reconhecimento: paramos para poder ver

melhor. Essa suspensão temporária nos permite perceber o que precisa ser reduzido, ampliado, alterado ou mantido. Após essa pausa, voltamos à montagem com mais clareza. Embora seja uma técnica de avaliação do processo de construção – oportunamente usada também para que eu observe os engajamentos –, é sobretudo uma prática de escuta do espaço e dos materiais. Assim como o experimento estético, ela pode ser compreendida como mais um *tentáculo* do amétodo-gambarra.

Esses procedimentos – o experimento estético e a estátua – constituem um campo de conhecimento próprio. São práticas que emergem do chão do laboratório, dos gestos cotidianos e das decisões compartilhadas. Estão vinculadas à formação em artes visuais porque desafiam a lógica da produção linear e produtivista, abrindo espaço para a escuta, o erro, a reorganização. Criam condições para que a estudantada experimente a incerteza sem paralisia, sustente a incompletude sem angústia e reconheça que o processo é, em si, um modo de saber.

A experiência da escrita desta tese também passou por esses mesmos gestos. Em momentos de desorganização e excesso, quando o texto parecia travado, fiz “*estátua*”: simulei que havia terminado, afastei-me do texto e olhei para ele como quem observa um corpo estranho. Com essa distância, percebi o que precisava ser cortado, o que estava em falta, o que exigia aprofundamento.

Imagem 12 – *Experimento estético com luzes coloridas e bola de cristal*, 2018.



6. TUDO QUE É PLÁSTICO DESMANCHA NO AR

Viver com o problema significa comprometer-se com um mundo ferido e contraditório, onde não há pureza, mas sim escolhas situadas, arranjos parciais e alianças incertas.

Donna Haraway, 2016

Marshall Berman (1986), ao analisar a experiência moderna como um processo simultâneo de criação e destruição, retoma do *Manifesto Comunista* de Karl Marx e Friedrich Engels o célebre enunciado: “tudo que é sólido desmancha no ar”. A frase, elevada à condição de título de sua obra, funciona como uma metáfora da modernidade como campo de forças paradoxais, no qual estruturas, identidades e certezas desmoronam sob o peso do progresso, da aceleração e da técnica.²⁸

Para Marx, o capitalismo, em sua incessante expansão, destrói, subverte e dissolve tudo que parecia fixo: tradições, valores morais, formas de vida e laços sociais. Nada permanece imune à lógica da inovação constante. O **SÓLIDO**, aquilo que outrora sustentava a experiência, perde sua forma, sua substância e sua permanência.

“Tudo o que é sólido” – das roupas sobre nossos corpos aos teares e fábricas que as tecem, aos homens e mulheres que operam as máquinas, às casas e aos bairros onde vivem as/os trabalhadoras/es, às firmas e corporações que as/os exploram, às vilas e cidades, regiões inteiras e até mesmo as nações que as envolvem – tudo isso é feito para ser desfeito amanhã, despedaçado ou esfarrapado, pulverizado ou dissolvido, a fim de que possa ser reciclado ou substituído na semana seguinte e todo o processo possa seguir adiante, sempre adiante, talvez para sempre, sob formas cada vez mais lucrativas (Berman, 1986, p. 96).

Inspirada e inquietada por essa imagem, proponho aqui uma inflexão marcada pela urgência da crise ecológica: *tudo que é plástico desmancha no ar*.

Enquanto Berman falava de dissoluções simbólicas, culturais e históricas, aqui o desmanche é químico, ecológico e irrefutavelmente tangível. O “maravilhoso” moderno, que outrora envolvia as multidões como uma *atmosfera vibrante*, agora vem revestido de glitter e micropartículas plásticas, resíduos que não desaparecem, apenas se dispersam.

²⁸ O vídeo *Tudo que é sólido desmancha no ar* (2012), trabalho final da disciplina de Antropologia do curso de Desenho Industrial da Universidade Presbiteriana Mackenzie, demonstra, em sua potência expressiva e descritiva, como abordagens pedagógicas mais artísticas que burocráticas são capazes de evocar sentidos complexos, afetivos e sutis, muitas vezes inalcançáveis pelos formatos avaliativos tradicionais, como provas, relatórios, redações e seminários, corroborando a discussão desta tese sobre a necessidade de repensar tais formatos na EAV. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZNnJbUAKFFE>.

Nesse horizonte, a evocação feita por Berman, ao citar Marx – “a atmosfera sob a qual vivemos pesa várias toneladas sobre cada um/a de nós” (p. 18) – ganha nova concretude: se no século XIX esse peso nomeava a opressão das estruturas sociais e econômicas, hoje ele se adensa no ar saturado de microplásticos, na opacidade dos rios,²⁹ na presença de partículas plásticas em folículos de pessoas que gestam.³⁰ Essa atmosfera metafórica do desencantamento moderno tornou-se um corpo contaminado, respirável e partilhado.

Estando inscrita neste campo de tensões, onde se imbricam catástrofes ambientais, disputas éticas e desafios pedagógicos, esta pesquisa também se propõe a refletir sobre as escolhas materiais operadas no cotidiano escolar e suas reverberações eco/ético/estéticas na formação. Trata-se de pensar *com* a matéria e *por* meio dela, interrogando gestos aparentemente banais que, reiterados, compõem mundos, distribuem valores e reorganizam sensibilidades.

O que está em jogo não é apenas o brilho fugaz de uma atividade criativa, mas os rastros que ela deixa no mundo. Quando tudo que é plástico desmancha no ar, é preciso perguntar: *o que resta do que ensinamos?* Existe uma pedagogia dos materiais inscrita nas escolhas cotidianas feitas por professoras e professores em sala de aula, escolhas que, ao definirem com quais materiais mediar a aprendizagem, delineiam percursos que atravessam dimensões éticas, ecológicas e estéticas.

**Os materiais não apenas acompanham os processos de ensino:
eles sustentam ou tensionam determinadas formas de estar no mundo.**

Michael Apple (1982) nos ajuda a compreender que essas escolhas integram um processo muito mais amplo de “filtragem cultural e ideológica”. A seleção do que entra na escola, seja um conteúdo curricular, uma técnica artística ou um recurso material, expõe valores sociais, políticos e econômicos historicamente situados e, muitas vezes, atua em favor da manutenção de uma determinada ordem. Os currículos escolares, lembra Apple, são construídos com base em “formas de

²⁹ Sobre a contaminação do Rio Doce e outras tragédias ambientais que contaminaram diversos rios, ver ROSA, Débora Diana da. **Violências e resistências [manuscrito]**: impactos do rompimento da barragem da Samarco/Vale e BHP Billiton sobre a vida das mulheres atingidas em Mariana/MG. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

³⁰ Sobre a presença de microplástico presente no folículos de pessoas que gestam, ver: MONTANO, L. et al. **First evidence of microplastics in human ovarian follicular fluid: An emerging threat to female fertility**. *Ecotoxicology and Environmental Safety*, v. 291, p. 117868, 2025. Disponível em: [DOI: 10.1016/j.ecoenv.2025.117868](https://doi.org/10.1016/j.ecoenv.2025.117868). Acesso em: 22 jun 2025.

capital cultural” legitimadas por segmentos dominantes da sociedade. E essas formas não se manifestam apenas nos conteúdos “nobres”³¹: estão também embutidas nas escolhas materiais mais corriqueiras.

Quando se decide, por exemplo, que uma atividade será realizada com bandejas de isopor reaproveitadas, parte-se de suposições naturalizadas: de que todas as famílias terão acesso a esse tipo de embalagem, de que o reaproveitamento neutraliza seu impacto ambiental, de que o valor criativo compensa os danos ecológicos e, mais profundamente, de que é legítimo consumir, usar e descartar certos objetos com base numa lógica de disponibilidade e conveniência. Há, ainda, um agravante: **o isopor colorido não é reciclável**. Quando chega às mesas de triagem dos centros de coleta seletiva, ele é imediatamente destinado a aterros sanitários, o que significa que seu impacto ambiental permanece incontornável, mesmo quando empregado em práticas pedagógicas que pretendem justificar o reaproveitamento.

Mas, como adverte o autor, são justamente essas “categorias de senso comum” que sustentam o funcionamento ideológico da escola. A ideia de que “é só um pedaço de plástico” ou que “todo mundo usa” atua como escudo contra a crítica, obliterando o questionamento sobre o modelo de sociedade que essas escolhas ajudam a reproduzir. Como escreve Apple:

O uso dos materiais, a natureza da autoridade, a qualidade de relações pessoais, as observações espontâneas, assim como outros aspectos da vida cotidiana na sala de aula, todos contribuem para a progressiva conscientização da criança de seu papel na sala de aula e para a sua compreensão do contorno social” (p. 83).

Na contramão desse automatismo, uma educação comprometida com valores de justiça social e ecológica precisa tornar visíveis essas implicações. Isso exige, como propõe o autor, que escolhamos deliberadamente os valores que queremos encarnar e que confrontemos aqueles “firmemente arraigados que já residem não no topo, mas bem no fundo de nossa mente” (p. 19). Talvez a tarefa seja precisamente essa: desnaturalizar o “comum” para instaurar uma prática pedagógica crítica, enredada nas relações entre vida, matéria e responsabilidade compartilhada.

A relação entre materialidade e visão de mundo pode ser lida à luz da crítica de Nêgo Bispo (2023), que propõe o conceito de *cosmofobia* para nomear o medo dos modos de existência

³¹ Conteúdos “nobres” são aqueles que foram historicamente legitimados por grupos dominantes como mais valiosos ou prestigiosos. Conforme aponta Apple (1982), esses conteúdos, geralmente ligados às disciplinas técnico-científicas ou à cultura dominante, são filtrados e selecionados por critérios ideológicos, econômicos e políticos, compondo o que ele chama de “formas de capital cultural” que favorecem a manutenção de uma determinada ordem social. O que se ensina (e o que se omite) na escola está profundamente atravessado por relações de poder.

enraizados na Terra, um medo que se manifesta em práticas de expropriação, acúmulo e desperdício. “O desperdício é um resultado da cosmofofia”, afirma o autor, associando-o à “necessidade de desenvolver, de desconectar, de afastar-se da originalidade” (p. 14). Por originalidade, ele entende o envolvimento orgânico e ancestral com os ritmos da Terra e com modos de vida não atravessados pela lógica moderna do extrativismo. Romper com essa originalidade significa, portanto, romper com o compromisso comunitário com a vida, substituindo-o por uma relação instrumental e predatória, que vê a Terra não como parente, mas como recurso.

Essa cisão, como propõe Bispo, não é apenas simbólica: ela funda a *cosmofofia* como uma patologia do mundo moderno-colonial. Suas raízes estão nas separações estruturantes entre natureza e cultura, matéria e espírito, entre seres humanos e tudo o que não é humano, lógica também criticada por Bruno Latour. Em *Políticas da Natureza* (2004), Latour propõe um gesto semelhante ao de Bispo, ainda que a partir de outra epistemologia: em vez de aprofundar a separação entre humanos e não humanos, ele sugere suspendê-la. Onde Bispo vê um rompimento com a Terra como parente, Latour sugere atenção às composições: redes que envolvem seres humanos e não humanos em relações contínuas, onde tudo atua e interfere nas relações que sustentam a vida. Como escreve:

Suponha agora que alguém lhe traga uma associação de humanos e de não-humanos da qual ninguém conhece ainda a exata composição, mas da qual uma série de provas permita dizer que eles agem, isto é, naturalmente, que modificam outros atores com uma série de transformações elementares [...]. Existem aí atuantes, agentes, interferentes [...] Desde que cessemos de tomar os não-humanos por objetos [...] podemos, sem admiti-lo, atribuir-lhes o qualificativo de atores sociais” (p. 140–142).

Tanto Bispo quanto Latour desmontam o imaginário moderno que separa e hierarquiza os seres, propondo outras formas de convivência: redes de parentesco, composições, associações que exigem da educação e da arte um reposicionamento ético: como nos relacionamos com a matéria? Que mundos cultivamos quando escolhemos com quais materiais queremos trabalhar?

Compreender a matéria como agente ajuda a perceber que as escolhas materiais feitas no cotidiano escolar não são apenas operacionais, mas relacionais, estéticas e ecológicas. Esse olhar é especialmente importante quando se trata de projetos que se propõem como experiências de educação ecológica, mas que, ao mesmo tempo, utilizam materiais poluentes, de uso rápido e descarte inevitável, na confecção dessas atividades.

Para explicitar melhor este problema, trago como exemplo a campanha *Horta em Casa*, promovida pela Companhia de Saneamento do Pará (Cosanpa) em 2023. A proposta era incentivar a criação de hortas domésticas com materiais recicláveis. À primeira vista, tratava-se de um gesto coerente com os princípios da educação ambiental, ao reaproveitar garrafas PET cortadas na horizontal e preenchidas com terra para plantio.

No entanto, a forma como essa horta foi finalizada expõe contradições importantes: sobre a superfície da PET foram colados enfeites feitos de EVA (etileno vinil acetato), material sintético de difícil decomposição e com reciclabilidade praticamente nula – mais adiante abordarei com mais detalhes sua toxicidade. A imagem que documenta a atividade (imagem 13) mostra uma criança segurando uma dessas garrafas ornamentadas. No centro da composição, vê-se um pequeno vaso de flor feito de EVA vermelho, verde e azul com glitter, de onde brota uma flor também feita de EVA, colada com, muito provavelmente, cola quente ou cola de isopor. Ambos os tipos de adesivo possuem formulações químicas com alto impacto ambiental, não biodegradáveis e de difícil separação do material ao qual aderem. Há ainda outros detalhes colados na parte oposta da garrafa, igualmente confeccionados em EVA.

Imagem 13 – *Estética do brilho tóxico*, 2023.



Fonte: <https://www.cosanpa.pa.gov.br/noticias/horta-em-casa-alunos-de-escola-estadual-aprendem-a-fazer-horta-com-material-reciclavel/>

Esse tipo de composição, híbrida e brilhante, compromete não só a possibilidade de reaproveitamento da garrafa PET, como também agrava sua carga poluente. Ao colar EVA sobre o PET, a atividade inviabiliza a reciclagem do plástico base e adiciona um novo material com ainda maior persistência ambiental. Ou seja, a ação não apenas aumentou o volume de resíduos (PET + EVA + glitter), como também intensificou sua toxicidade. Se fosse apenas a irreciclabilidade do PET decorado, estaríamos falando de um agravamento quantitativo: mais lixo. Mas ao incluir o EVA e as substâncias químicas envolvidas em sua colagem, o impacto se torna também qualitativo: o resíduo produzido é mais nocivo e mais resistente à decomposição.

Embora visualmente atrativa e lúdica, especialmente para o público infantojuvenil, essa estética colorida opera como disfarce pedagógico. Práticas como essas evidenciam como propostas voltadas à sustentabilidade podem perder força ou até se contradizer quando não são acompanhadas por uma reflexão crítica e abrangente sobre os impactos ecológicos dos materiais envolvidos. Sem essa atenção, corre-se o risco de restringir a educação ambiental a um repertório simbólico, desvinculado de suas implicações concretas.

Imagem 14 – *Ornamento para decorar a escola*, 2023.



Fonte: <https://escolaestadualdrulyssesguimaraes.blogspot.com/2012/06/programacao-das-atividades-da-semana-do.html>

Atividades como essa são recorrentes. No blog da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Boa Vista, RR), por exemplo, consta o registro das ações desenvolvidas durante a “Semana do Meio Ambiente”, em 2022, que incluíram oficinas de garrafas PET voltadas à produção de “*ornamentos para decorar a escola dentro e fora*” (imagem 14).

A atividade contou com a participação da professora de Arte e envolveu estudantes na pintura das garrafas e aplicação de cola, resultando em objetos sem função definida, esteticamente frágeis e ambientalmente problemáticos. Trata-se de mais um exemplo em que o gesto de cuidado com o planeta se manifesta por meio de materiais que, embora reutilizados, permanecem inscritos na lógica do plástico descartável, mas agora irreciclável.

Um terceiro episódio, entre tantos outros possíveis, ajuda a sustentar o argumento aqui desenvolvido. Trata-se do projeto *Pequenos Cuidadores da Natureza*, promovido pelas Secretarias Municipais de Educação e Meio Ambiente de Belém do Piauí (2023), município localizado a aproximadamente 320 km de Teresina, capital do estado, cuja proposta era estimular a consciência ambiental em crianças da educação infantil. As imagens do evento (imagem 15), no entanto, revelam decorações compostas por painéis de EVA, garrafas PET recortadas e pintadas, fantasias de TNT (tecido não tecido, composto de Polipropileno, material poluente e resistente à decomposição) com apliques de glitter e colagens feitas, possivelmente, com cola quente – materiais não biodegradáveis que, misturados, inviabilizam o reaproveitamento e reforçam uma estética do excesso sob a aparência da sustentabilidade.

Imagem 15 – *Pequenas atitudes podem salvar o mundo?*, 2023.



Fonte: <https://belemdopiaui.pi.gov.br/noticias/476/pequenos-cuidadores-da-natureza-emocionam-em-evento-educativo-promovido-pela-creche-tia-joaninha-e-pre-escola-jeude-jose-dias>

Não é exagero pensar que cada fragmento de plástico carrega consigo uma cadeia de destruição. Tudo começa na extração da matéria-prima: o petróleo é retirado de territórios exauridos, frequentemente marcados por conflitos ambientais e sociais³². Esse petróleo é refinado e processado em grandes complexos industriais, transformando-se em polímeros sintéticos como o PET e o EVA. O material, agora em forma de garrafas moldáveis e folhas coloridas, é embalado e distribuído em escala global, chegando às papelarias e aos mercados populares com apelo lúdico e preço acessível.

Imagem 16 – *O tão longo e breve ciclo das coisas efêmeras*, 2025.



Fonte: Imagem feita com ChatGPT, alterada no Canva e no Word.

Uma vez na escola, ele ganha função pedagógica: é recortado, colado e transformado em *enfeites “ecológicos”*, como o pequeno vaso de flor colado sobre a garrafa PET. Após o evento ou apresentação escolar, esse objeto perde o valor simbólico que justificou sua criação. Com o tempo, as partes se separam: o EVA resseca, o glitter se solta e o conjunto é descartado. Em poucos meses, já fora das mãos humanas, o objeto entra em processo de fragmentação. As partículas maiores seguem para lixões, rios e encostas; as menores tornam-se microplásticos que se infiltram nos corpos d’água e no ar. No caminho, atingem organismos diversos: plânctons e moluscos que os ingerem involuntariamente; botos, corais, tartarugas e aves marinhas, intoxicadas ou sufocadas por coisas que não deveriam estar ali. A cada ciclo de chuva, detritos plásticos retornam em forma de contaminação.³³ Uma pedagogia, portanto, que não termina com o fim da aula, mas continua ensinando que tudo pode ser usado, descartado e esquecido.

³² Sobre as zonas de conflito por petróleo no mundo, ver ALVARENGA, Alexandre Andrade. **Geopolíticas de guerras híbridas por recursos**: o conflito do petróleo na Venezuela como laboratório da nova estratégia de guerra dos EUA. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2022.144216>. Acesso em: 02 mar. 2025.

³³ Sobre a relação entre descarte inadequado de lixo e enchentes, ver FREITAS, C. M.; XIMENES, E. F. **Enchentes e saúde pública**: uma questão na literatura científica recente das causas, consequências e respostas para prevenção e

Esses casos, extraídos de fontes não acadêmicas, são emblemáticos porque escancaram uma pedagogia da contradição: afirma-se um compromisso com a preservação ambiental enquanto se consolidam práticas materiais que reforçam o extrativismo, a obsolescência programada e a naturalização do plástico. Embora existam experiências críticas que caminham na direção oposta, alinhadas a uma Pedagogia da Terra³⁴ e voltadas à justiça ambiental, o objetivo aqui não é construir um inventário de boas ou más práticas. O foco está na reflexão:

**Quais direções materiais têm sido assumidas
em nome da arte e da educação ambiental?
Quais os efeitos concretos dessas decisões
nos ecossistemas, nos corpos e nas subjetividades?**

O dilema material como escolha eco/ético/estética

Quando falamos da realidade da educação pública brasileira, de onde este texto se escreve, essas escolhas estão atravessadas por uma série de condicionantes: orçamento reduzido, infraestrutura limitada, pressão por resultados rápidos e uma cultura escolar que, muitas vezes, naturaliza o uso de produtos sintéticos e descartáveis em nome da economia e da praticidade, como veremos em casos trazidos aqui.

É nesse cenário que itens como EVA, isopor e glitter ganham protagonismo. Leves, baratos, fáceis de cortar e colar, com cores vibrantes e apelo visual imediato, tornaram-se soluções práticas e versáteis nas atividades escolares. No entanto, essa plasticidade pedagógica tem um alto custo: os impactos ambientais associados à sua produção, uso e descarte persistem no tempo e atravessam territórios, corpos e relações. Não afetam apenas o meio ambiente natural, mas também reconfiguram o cotidiano educativo. Esses efeitos, como será discutido adiante, merecem atenção criteriosa.

mitigação. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, p. 1601-1615, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/bkRHD6mZpb737QGcRfn3g5M/#:~:text=Causa%20das%20enchentes,urbaniza%C3%A7%C3%A3o%20sem%20planejamento%20adequado16>.

³⁴ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade**. Revista Lusófona de Educação, 2005.

“Cheiros são elusivos. Seus efeitos nos surpreendem”, diz Tsing (2015, p. 95). No início da minha trajetória docente, esse espanto se manifestava diante de materiais amplamente disponíveis nas escolas: EVA, glitter, cola de isopor. O cheiro exaltado do EVA, a química persistente da cola, o brilho intrusivo e a textura pegajosa do glitter provocavam em mim um incômodo difícil de ignorar. Havia uma hesitação sensorial, uma espécie de recusa do corpo – que antecedia qualquer formulação teórica sobre a toxicidade desses materiais.

Tsing afirma que “o cheiro, diferente do ar, é um sinal da presença de um outro ao qual já começamos a responder” (p. 95). Penso nesse outro como a própria matéria: o EVA, a cola, o glitter, corpos sintéticos que, ao exalarem sua presença, me afetavam. “Tornamo-nos nós mesmas no encontro com um outro” (p. 96), escreve ela. E talvez seja exatamente isso: aquele cheiro era, ao mesmo tempo, presença e aviso. A intuição que me fazia evitá-los não era apenas estética, mas também ecológica e ética. Eu me perguntava sobre a composição daqueles materiais, mas nenhuma resposta me deixava confortável o suficiente para adotá-los com naturalidade. Tsing pergunta: “Seria o cheiro, em sua mistura confusa de fugacidade e incerteza, um guia útil para a indeterminação do encontro?” Talvez sim. Talvez o cheiro desses materiais escolares, misturado à sua aparência sintética e agressiva, funcionasse como esse guia: uma chave sensorial que me levava a buscar outros caminhos.

Por isso, desde o início, optei por alternativas que custassem menos para as escolas e que fossem biodegradáveis, como diferentes tipos de papel – sulfite, seda, kraft, vegetal, machê, celofane (este último, um dos meus favoritos por sua cor vibrante e textura versátil), todos recicláveis e de rápida decomposição. Essa escolha não era apenas uma preocupação ambiental ainda incipiente; em primeiro plano estava o cuidado com os recursos públicos: em escolas públicas, onde o orçamento é limitado, eu sabia que o uso reduzido por parte da professora de Arte permitiria ao setor pedagógico, que frequentemente utilizava esses insumos na produção de murais informativos ou lembrancinhas em datas comemorativas, uma gestão mais livre dos estoques, evitando a reposição contínua de itens descartáveis e ambientalmente danosos.

Hoje, compreendo esses incômodos como formas iniciais de uma “intuição solastálgica”, como denomino essa percepção tátil, visual e olfativa que, mesmo antes da razão, já pressentia os efeitos nocivos dessas substâncias, efeitos que viriam a ser confirmados, para mim, mais tarde, quando tive acesso aos estudos ambientais que já os denunciavam.

A forma como passei a perceber os objetos escolares começou a orientar escolhas que vão além da funcionalidade dos insumos pedagógicos. Esses gestos, muitas vezes pequenos, enraízam-se numa ética da materialidade das coisas. Para Dennis Atkinson (2018), esse tipo de compromisso expressa uma “fidelidade a um procedimento de verdade” – uma verdade que não se impõe como regra universal, mas que se faz e refaz na relação com o mundo, entre o que se sente, se pensa e se faz.

Tim Ingold (2017) entende o fazer artístico como forma de conhecimento encarnado, onde corpo, gesto e ambiente estão em correspondência. Essa correspondência não traduz ideias em objetos, mas se realiza no ato de escutar, responder, transformar. Criar, nesse sentido, não é impor formas à matéria, mas aprender com ela em um processo de atenção recíproca.

Ao lado de John Dewey (2010), Ingold sustenta que educar não é transmitir, mas compartilhar experiências. Mais do que ensinar uma técnica ou repetir a cronologia da história da arte – que tantas vezes se apresenta como um roteiro imutável: pré-história, Antiguidade, Idade Média etc. – trata-se de criar condições para o surgimento de algo que ainda não se sabe. Nesse contexto, a própria etimologia da palavra educar, do latim *educere* (conduzir para fora), adquire potência: educar é abrir brechas, fazer emergir o que está latente, deslocar-se das formas prontas para **habitar o processo**. Conduzir para fora não significa levar alguém a um destino bem traçado, mas sim sair, juntas e juntos, das estruturas previsíveis das respostas decoradas e dos materiais inquestionados em direção a um espaço de invenção compartilhada.

Essa perspectiva de uma **pedagogia da Terra**³⁵ põe em xeque o uso ingênuo ou conveniente de materiais “mortos” e ecologicamente destrutivos. Elementos que, ao invés de corresponder à matéria viva do mundo, impõem brilho e superfície, encenando uma consciência ambiental frágil e performática. É a **estética do brilho tóxico**: uma visualidade sedutora que maquilha o desperdício com verniz pedagógico.

Tim Ingold (2017) adverte que reduzir a materialidade a substância passiva e manipulável é um equívoco epistemológico e pedagógico:

[...] Aprendemos mais envolvendo-nos diretamente com os próprios materiais, seguindo o que acontece com eles quando circulam, misturam-se uns aos outros,

³⁵ Gadotti (2005) define a Pedagogia da Terra como um movimento pedagógico, curricular e político-social de alcance global, ancorado em uma reflexão ética e antropológica diante da crise planetária. Entre seus objetivos, destaca-se a promoção da aprendizagem do “sentido das coisas a partir da vida cotidiana” (p. 19), expressão que retoma os trabalhos de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1998), bem como a proposição de uma ecopedagogia orientada para uma “reeducação do/da homem/mulher, principalmente ocidental, prisioneiro/a de uma cultura cristã predatória” (GADOTTI, 2005, p. 20).

solidificam-se e se dissolvem na formação de coisas mais ou menos duráveis. Descobrimos, então, que os materiais são ativos. Apenas colocando-os dentro de objetos fechados eles são reduzidos à matéria morta ou inerte (p. 45).

Nessa chave, o fazer artístico/pedagógico não consiste em dominar a matéria, mas em escutá-la acompanhando seus ritmos, transformações e implicações. Também por isso, Ingold critica formas de escolarização que separam o saber técnico do saber experienciado, criando especialistas alheias às práticas cotidianas e às formas comuns de estar no mundo. Essa cisão repercute em práticas educativas que operam por reprodução e acúmulo.

A proposta de Ingold é clara e convocatória: reivindicar uma pedagogia fundada na atenção ao corpo, à matéria, ao tempo, ao gesto, à Terra. Educação e arte, nesse horizonte, não devem padronizar, mas liberar a criatividade singular de cada pessoa, numa experiência radicalmente situada e implicada. Defender uma ética da matéria é, portanto, defender o envolvimento. Como afirma Nêgo Bispo (2023, p. 3), “a palavra boa é envolvimento”. E envolver-se, neste contexto, é comprometer-se com práticas que não apenas representem o mundo, mas que correspondam a ele, cuidem dele e contribuam para sua regeneração.

A estética do brilho tóxico

Para ampliar essa discussão, é necessário reconhecer a **TOXICIDADE** dos materiais em duas dimensões interligadas: a ecológica e a pedagógica. No plano ecológico, os efeitos são visíveis e amplamente documentados: microplásticos, pigmentos industriais e colas sintéticas acumulam-se em organismos e ecossistemas, comprometendo ciclos vitais. Isso é ser tóxico.

A segunda dimensão, a pedagógica, é mais insidiosa: em muitas práticas escolares, produtos como glitter, PET, EVA e outros produtos industrializados são utilizados como recursos didáticos sem que se reflita sobre sua composição química, seus modos de produção ou suas implicações ambientais. Esse apagamento desconsidera as cadeias extrativas que sustentam esses insumos, os séculos necessários para sua decomposição e as violências socioambientais às quais estão historicamente vinculados. Trata-se de uma pedagogia da invisibilização, que reforça o “grande divisor moderno” descrito por Latour (1994), ao separar natureza e cultura e sustentar a ficção de uma exploração sem consequências.

Essa dupla toxicidade – ecológica e pedagógica – manifesta-se em três níveis indissociáveis: no corporal, por meio da bioacumulação de poluentes; no político, pela manutenção de hierarquias entre seres humanos e não-humanos e pela exploração do trabalho envolvido na produção de mercadorias, como analisado por Karl Marx ao evidenciar as dinâmicas de alienação e expropriação no capitalismo industrial; e no sensível, pelo empobrecimento das formas de perceber e interagir com o mundo material.

Esses impactos não se restringem ao contexto escolar. Pesquisas recentes, como o *The Lancet Countdown on health and plastics* (2025),³⁶ evidenciam que o plástico é um perigo crescente e subestimado para a saúde humana e planetária, causando doenças e mortes desde a infância até a velhice, com perdas econômicas anuais acima de US\$ 1,5 trilhão. Mais de 98% dos plásticos são derivados de combustíveis fósseis, e sua produção global saltou de 2 milhões de toneladas em 1950 para 475 milhões em 2022, com projeção de 1,2 bilhão até 2060. Menos de 10% é reciclado, e cerca de 8 bilhões de toneladas já poluem o planeta.

Segundo a pesquisa, os danos ocorrem em todo o ciclo de vida: da extração do petróleo e gás, passando pela fabricação e uso, até o descarte e a dispersão ambiental. A exposição humana – por ingestão, inalação e contato dérmico – envolve micro e nanoplásticos e milhares de aditivos químicos (muitos tóxicos, persistentes e bioacumulativos), associados a câncer, doenças cardiovasculares, metabólicas, neurológicas, respiratórias e reprodutivas, além de impactos no desenvolvimento infantil. Crianças e populações vulnerabilizadas são desproporcionalmente afetadas.

O relatório enfatiza que a crise não é apenas ambiental, mas também de saúde pública e justiça social, e defende ações urgentes, como a implementação do Tratado Global sobre Plásticos, restrições à produção de plásticos virgens e eliminação de produtos e químicos mais nocivos.

Essas conclusões, embora construídas a partir de uma escala planetária, encontram ressonância nas práticas cotidianas da escola. É nesse espaço que a materialidade da crise se manifesta de forma palpável, como no uso recorrente de garrafas PET pintadas em atividades de “reciclagem criativa”. Essas práticas introduzem novas toxinas no ambiente por meio de tintas, colas e vernizes que liberam compostos nocivos, inclusive em contato com as mãos e vias respiratórias de crianças. Reforçam, ainda, a falsa ideia de que o plástico é uma matéria-prima inesgotável e ocultam as histórias de exploração e poluição que marcam sua cadeia produtiva. Ao valorizar o enfeite

³⁶ LANDRIGAN, Philip J. et al. **The Lancet Countdown on health and plastics**. *The Lancet*, publicado online em 3 ago. 2025. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(25\)01447-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(25)01447-3). Acesso em: 15 ago. 2025.

superficial e o brilho industrializado, esvaziam as possibilidades sensíveis de relação com a matéria, reduzindo o gesto pedagógico à reprodução de uma estética colonizada, plastificada e descartável, com muito brilho, mas sem ânimo de vida.

Além da toxicidade, persiste o mito de que todo material é reciclável. Na prática, a reciclagem constitui um processo industrial complexo e altamente seletivo. Requer infraestrutura especializada, tecnologias específicas e em contínua inovação, significativo consumo energético e hídrico, além de uma cadeia logística eficaz – da triagem à revalorização dos materiais – sem mencionar os próprios resíduos gerados ao longo do processo.

Conforme definido pela legislação brasileira (Brasil, 2010), reciclagem consiste na "transformação dos resíduos sólidos por meio da alteração de suas propriedades físicas, físico-químicas ou biológicas, com o objetivo de convertê-los em insumos ou novos produtos, respeitando os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes do SISNAMA³⁷ e, quando aplicável, do SNVS³⁸ e do Suasa³⁹". No entanto, o que essa definição legal oculta é a baixa reciclabilidade real da maioria dos materiais comercializados e o custo ambiental e social associado a essa cadeia.

Segundo dados do *Guia da Reciclagem Valora* (2021), apesar do Brasil ter coletado aproximadamente 92% dos resíduos gerados em 2018, apenas 3% foram efetivamente reciclados. E essa taxa se fragmenta ainda mais quando analisamos por material: enquanto o alumínio possui alta taxa de reciclabilidade (cerca de 98%), plásticos e vidros têm desempenho médio ou baixo, frequentemente inviabilizados por contaminações, ausência de limpeza adequada, baixa demanda da indústria ou alto custo de processamento.

Erica Hiwatashi (1998) reforça que a reciclagem, ao contrário do que é frequentemente propagado, não é uma solução ambiental ideal: trata-se de uma cadeia produtiva inserida na lógica industrial, com seus próprios impactos, externalidades e desigualdades. As usinas de reciclagem, por exemplo, mesmo quando operadas sob controle estatal ou cooperativo, enfrentam dificuldades

³⁷ Sisnama – Sistema Nacional do Meio Ambiente é conjunto de órgãos e instituições responsáveis pela proteção e gestão ambiental no Brasil. Inclui entidades como o IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), o ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade), as secretarias estaduais e municipais de meio ambiente, e o Ministério do Meio Ambiente (MMA). Define normas e fiscaliza o cumprimento da legislação ambiental, incluindo processos como licenciamento e reciclagem.

³⁸ SNVS – Sistema Nacional de Vigilância Sanitária: Coordenado pela ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), regula e controla produtos e serviços que impactam a saúde pública. No contexto da reciclagem, pode entrar em cena quando materiais reciclados são usados em embalagens de alimentos ou produtos médicos.

³⁹ SUASA – Sistema Unificado de Atenção à Sanidade Agropecuária: Supervisionado pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), garante a qualidade sanitária de produtos de origem animal e vegetal. Se um resíduo reciclado for utilizado na produção de embalagens agrícolas ou ração animal, por exemplo, o SUASA pode estabelecer normas para evitar contaminações.

tecnológicas para separar resíduos contaminados e alto índice de rejeito. Além disso, grande parte da triagem ainda é feita manualmente, com baixa proteção aos trabalhadores e precarização das condições laborais.

Somando-se a isso, a capacidade de absorção desses materiais pela indústria recicladora é limitada: depende da pureza da matéria-prima, da viabilidade econômica de seu reaproveitamento e da oscilação do mercado secundário. Em muitas cidades brasileiras, o que é separado pela população com a intenção de ser reciclado sequer chegam a ser reciclados, por ausência de uma malha logística integrada e de políticas públicas eficazes de destinação. O resultado é um ciclo vicioso de frustração e invisibilização do esforço coletivo.

Assim, reduzir o problema dos resíduos sólidos à máxima de que é preciso “reciclar mais” não apenas simplifica a questão, como desvia o foco do que realmente importa: o consumo. Como alerta o próprio *Guia da Reciclagem*, reciclar deve ser o último recurso dentro de uma lógica mais ampla de prevenção. Ações como reduzir, reutilizar, recusar e, sobretudo, repensar os padrões de consumo precisam ser priorizadas para conter o crescimento exponencial da produção de lixo.

Esse questionamento sobre o consumo – seus excessos, automatismos e promessas de uma vida mais confortável – deve ocupar o centro da educação ambiental. No entanto, o que se vê com frequência é uma inversão dessa lógica: o reaproveitamento e a reciclagem ganham protagonismo justamente por carregarem a aparência de soluções sustentáveis. Aquelas garrafas PET que se transformam em objetos pintados e colados durante oficinas escolares não estão, de fato, sendo reaproveitadas – apenas passam por uma mudança estética antes de seguirem para o lixo, agora ainda mais contaminadas por tinta acrílica, cola quente e glitter. Trata-se, muitas vezes, de um falso reaproveitamento, que ainda leva o nome equivocado de “reciclagem”, como nos casos em que se propõe uma “oficina de reciclagem de garrafa PET”, quando, na realidade, o material não será reciclado, apenas modificado de maneira irreversível.

Vê-se que a reciclagem não é a tábua de salvação para reverter o colapso ambiental em curso; ela apenas prolonga, de forma limitada, a vida útil de materiais que insistimos em produzir, consumir e descartar. O que parece estar acontecendo é a sofisticação da permanência do lixo: garrafas PET transformam-se em tijolos, revestimentos, bancos, mesas e móveis diversos, como mostra a pesquisa de Tosello (2016), sobre o uso do PET na fabricação de tijolos ecológicos para a construção civil. No entanto, a criatividade técnica, quando dissociada de uma crítica mais ampla,

pavimenta o caminho para uma espécie de *cidade Playmobil*:⁴⁰ um mundo plástico, reluzente e reciclado, que reorganiza os detritos em novas formas, sem jamais se desfazer de sua toxicidade. Plastificamos o cotidiano com revestimento de aparente sustentabilidade, empilhando resíduos com verniz ecológico enquanto o colapso ambiental e a exploração das forças de trabalho dos chamados “mundos periféricos” seguem em curso.

Assim, a escola não recicla no sentido técnico do termo, isto é, não realiza os processos físico-químicos industriais que reintroduzem resíduos no ciclo produtivo. Mas isso não significa que seu papel se restrinja à separação de resíduos ou confecção de lembrancinhas de garrafa PET pintada, nem que esteja impedida de incorporar materiais recicláveis em propostas pedagógicas voltadas à educação ambiental. Quando empregados com critério – isto é, sem o uso de colas sintéticas, tintas plásticas ou combinações que inviabilizem sua triagem e reaproveitamento – esses materiais podem ser reutilizados de modo que, ao retornarem ao fluxo do descarte, mantenham sua reciclabilidade. Ao adotar esse tipo de conduta, a escola amplia seu campo de atuação: ressignificar os resíduos, reaproveitar o que já circula, recusar insumos tóxicos, reduzir a geração de resíduos e, sobretudo, repensar criticamente a relação com os insumos escolares são gestos que expressam um compromisso pedagógico e ecológico atento, situado e sensível.

Contudo, é importante reconhecer nisso um risco pedagógico: quando tratada como solução final e não como problema a ser analisado, o uso pedagógico desses materiais pode operar como uma “compensação do risco”, como escreve Layrargues (2002; 2022), oferecendo alívio moral sem promover mudanças estruturais. Para o autor, isso resulta em uma educação ambiental reducionista, centrada em campanhas de coleta seletiva e estímulo a comportamentos individuais, sem questionar o modelo de produção e consumo que gera o lixo em primeiro lugar. “A abordagem educativa considerada como atividade-fim cumpre propósitos imediatos [...] e por esse motivo, é reducionista” (2022, pp. 39-40).

Em resposta a isso, Layrargues propõe que a reciclagem seja trabalhada como tema-gerador, um ponto de partida para discussões críticas sobre consumismo, obsolescência programada, justiça ambiental, modos de vida e reorganização dos desejos. Nessa perspectiva, não se trata de *ensinar a reciclar*, mas de pensar com o lixo: como ele nos constitui, o que ele expõe sobre a sociedade e que outras práticas podem ser imaginadas.

⁴⁰ Cidade Playmobil alude à proliferação de soluções tecnológicas criativas que transformam PET em revestimentos, mobiliário e estruturas construtivas. Ver, por exemplo, o vídeo *Reciclagem de garrafas pets para fabricar revestimentos*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZzfCpQHIZRY>.

Brilho eterno de um glitter sem lembrança

Um caso paradigmático da ecologia pedagógica intoxicada é o uso do glitter escolar em práticas educativas. Comercializado em pequenos potes e amplamente disponível em papelarias, esse material é um microplástico composto, geralmente, por politereftalato de etileno (PET) recoberto com alumínio. Sua composição inclui ainda substâncias tóxicas como benzeno, tolueno, cloreto de hidrogênio e acrilato de metila, compostos com reconhecido potencial carcinogênico e desregulador endócrino (Leite, 2023; Rios, 2023).

A dissertação de Helen Leite (2023) destaca os efeitos fisiológicos do glitter em crustáceos do gênero *Macrobrachium*, mesmo em concentrações mínimas (0,4 mg/L), com alterações significativas no metabolismo energético, na ventilação branquial e na excreção de amônia. Nas palavras de Leite: “o glitter é um microplástico primário cuja composição química revela a presença de aditivos altamente tóxicos, que podem comprometer seriamente a saúde dos organismos aquáticos” (p. 5).

Além de sua toxicidade intrínseca, a persistência ambiental e a complexidade de sua remoção tornam o glitter ainda mais problemático. A pesquisa de Magali Rios (2023) investigou sua retirada da água por meio de processos de coagulação, floculação e sedimentação com extrato de *Moringa oleifera*, alcançando até 96% de remoção em condições laboratoriais específicas. Contudo, Rios alerta ao concluir que o glitter apresentou a menor taxa de remoção entre os poluentes estudados (permanganato de potássio, furosemida, microplásticos PET e glitter), evidenciando seu potencial acumulativo e o desafio de sua eliminação em sistemas de tratamento de água convencionais.

De acordo com a pesquisa de Rios, com cerca de 2 mm de diâmetro, baixa densidade e formato hexagonal, o glitter se dispersa com facilidade e resiste à sedimentação. Mesmo quando retido por estruturas floculadas, o processo é sensível a variações e pouco viável em contextos reais de saneamento. Estima-se que 1g de glitter contenha até 100 mil partículas microplásticas. Um potinho escolar de 3g, portanto, pode liberar cerca de 300 mil partículas no ambiente, com potencial para contaminar até 300 mil litros de água, sobretudo em ecossistemas fechados, como caixas d'água, lagoas ou riachos. Trata-se de um brilho ilusório com custo ecológico concreto. Ou seja:

**UM POTINHO
DE GLITTER
É UM DESASTRE
AMBIENTAL
EM MINIATURA**

Recusar esse tipo de material não é renunciar à criatividade, é recusar a lógica do consumo e descarte ostensivo que inflam as pilhas de lixo ao redor do globo.⁴¹ Muito mais educativo seria dizer: *poderíamos usar isopor/glitter/EVA para isso, mas escolhemos não usar, porque poluem o planeta.*

A insustentável leveza do Isopor

Entre os materiais que mais evidenciam o dilema material no contexto pedagógico, o isopor – ou poliestireno expandido (EPS), em sua designação técnica – ocupa lugar de destaque, dada sua onipresença nas escolas de Educação Básica. Trata-se de um tipo de plástico derivado do petróleo, frequentemente utilizado não apenas nas aulas de Arte, mas também em outros componentes curriculares, legitimado por livros didáticos, cadernos pedagógicos e materiais de formação docente.

Embora o objetivo aqui não seja elaborar um inventário exaustivo do uso do isopor na educação básica – tarefa praticamente inviável, diante da quantidade de registros disponíveis em plataformas digitais, publicações acadêmicas e, sobretudo, nas práticas escolares cotidianas –, é importante apresentar alguns exemplos ilustrativos que sustentem empiricamente o argumento de que se trata de um material amplamente utilizado, cuja escolha carrega implicações ecológicas, políticas e pedagógicas frequentemente não consideradas no momento da tomada de decisão, especialmente em contextos distanciados da realidade da Educação Básica.

Antes, porém, de examinar alguns desses exemplos, é preciso considerar a toxicidade e o impacto ambiental do isopor. Produzido a partir de grânulos petroquímicos expandidos com vapor, o EPS resulta em um material composto por cerca de 98% de ar e apenas 2% de matéria-prima (Soares, 2022). Apesar de ser tecnicamente reciclável, raramente é de fato reaproveitado: por ocupar grande volume e conter baixa densidade, seu transporte e reciclagem tornam-se economicamente inviáveis na maioria dos contextos. Além disso, o isopor fragmenta-se com facilidade, dispersando micro e nanopartículas que contaminam solo, água e ar, acumulando-se em cadeias tróficas e afetando diretamente ecossistemas e organismos. Como observa Scanavacca Junior (2025),

⁴¹ Sobre “a grande mancha de lixo do Pacífico”, ver TURRA, Alexander et al. **Lixo nos Mares:** do entendimento à solução. São Paulo: Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo, 2020.

a longa duração do plástico no ambiente, que pode ultrapassar quatro séculos, está entre os principais fatores que explicam sua acumulação nos ecossistemas.

A despeito desses dados, o isopor segue sendo amplamente recomendado como recurso pedagógico. No livro *Todas as artes* (Pougy & Vilela, 2016), por exemplo, orienta-se o uso de bandejas de isopor como matriz para exercícios de gravura no Ensino Médio. A proposta, ainda que tecnicamente exequível, parte de um pressuposto problemático: o acesso universal a esse tipo de material, geralmente proveniente de embalagens de alimentos processados ou hortifrutis embalados em bandejas plásticas. Como alertam Campos e Cavassan (2007), essa suposição pode levar estudantes ou docentes a adquirir produtos apenas para obter o material exigido, aumentando seu consumo. Esse impasse emerge de forma explícita na pesquisa de Andreia Carina Santos Gusmão (2018), que relata ter precisado comprar bandejas de isopor para que todas/os estudantes de uma oficina de isogravura pudessem participar, já que nem todas/os tinham acesso ao material em casa.

Na aula seguinte, solicitei às/aos alunas/os que trouxessem bandejas de isopor, para realização da próxima atividade em sala de aula, mas não trouxeram. [...] Com o objetivo de ensinar os alunos, comprei o isopor, as tintas, entre outros materiais” (p. 19).

Nesse contexto, o reaproveitamento anunciado transforma-se em consumo efetivo de um material descartável e ambientalmente problemático, deslocando a proposta educativa para um território de contradições que precisam ser enfrentadas.

Outro exemplo da legitimação deste material no contexto escolar encontra-se no *Currículo em Debate: Sequência Didática – Convite à Ação – Artes Visuais* (Governo do Estado de Goiás, 2009), onde se afirma que “matrizes em isopor são excelentes materiais para se iniciar as artes gráficas nos conceitos básicos da xilogravura e da linoleogravura” (p. 51). O documento também sugere o uso de cola quente e cola de isopor, sem qualquer problematização sobre os impactos ambientais desses insumos. Curiosamente, o material propõe como critério de avaliação a “pesquisa e investigação de materiais”, mas não há qualquer menção ao ciclo de vida, à toxicidade ou à degradação ambiental desses insumos.

Em outro trecho, sugere-se a análise estética de produções com EVA, incentivando a observação de linhas, formas e texturas, mas sem qualquer alusão à sua composição ou aos efeitos de sua degradação. Um exemplo disso aparece na seguinte orientação para a/o docente:

Cada estudante terá seu carimbo, sugira para que escolham figuras ou silhuetas simples e transfira-as para o EVA. Devem escavar, raspar e cortar a superfície do EVA até obter uma imagem em alto ou baixo relevo [...] Oriente a turma para que

tenha cuidado ao utilizar a cola quente ou cola de isopor, pois é necessário muito cuidado ao manuseá-las (p. 31).

Esses documentos expõem uma tendência ainda dominante na educação básica: a naturalização do uso de produtos de alto impacto ecológico como se fossem pedagogicamente neutros. O que se evidencia não é uma contradição entre objetivos pedagógicos e impactos ambientais, como se houvesse uma intenção ecológica frustrada, mas antes uma ausência de reflexão sobre o tema, uma desconexão estrutural entre a prática educativa e as urgências ambientais e sociais do presente.

Diante dessa realidade, torna-se necessário considerar alternativas que integrem prática pedagógica e responsabilidade ambiental. No caso do Ensino Médio, por exemplo, o uso da placa de linóleo para atividades de gravura apresenta-se como uma opção viável e ecologicamente mais adequada. Diferentemente do isopor, o linóleo é produzido a partir de matérias-primas naturais, como óleo de linhaça, resina, pó de cortiça, madeira e pigmentos minerais, o que o torna biodegradável, reciclável e menos problemático para o meio ambiente. Ao fim de sua vida útil, pode ser reaproveitado como combustível sólido, transformado em composto orgânico ou moído para reinserção em processos industriais, retornando de diferentes formas ao ciclo natural. Além disso, não libera gases tóxicos quando manipulado ou aquecido, apresenta maior durabilidade e oferece uma experiência técnica consistente, aproximando-se das matrizes tradicionais da gravura.

É verdade que seu custo é mais elevado e seu acesso pode exigir organização docente e institucional, por exemplo, por meio de projetos de aquisição de materiais; contudo, essa dificuldade não justifica a escolha do isopor, cujo impacto ambiental é irreversível. Se a intenção pedagógica é trabalhar especificamente com a técnica da gravura, cabe à instituição viabilizar esse ou outros recursos de maneira responsável, em corresponsabilidade com as/os docentes, evitando decisões baseadas apenas em conveniência ou disponibilidade imediata.

Apesar do custo mais elevado, o uso do linóleo pode ser viável em instituições públicas de educação. Um exemplo ilustrativo é a prática da professora Carla Amaral, do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), *campus* Sapucaia, que realizou uma atividade de gravura utilizando placa de linóleo e tinta serigráfica, demonstrando que é possível integrar técnica, qualidade pedagógica e cuidado ambiental. A aquisição do material, realizada por meio de dispensa de licitação, foi possível graças a uma combinação entre o apoio da gestão e a organização antecipada da docente, que solicitou os insumos com margem de tempo para atender às demandas burocráticas do processo. A professora destacou ainda que, embora o valor dispensado para a compra desse material possa

parecer alto quando comparado a materiais de arte tradicionalmente baratos (tais como EVA e isopor), ele é modesto diante das despesas recorrentes em outros cursos técnicos do campus, como mecânica ou plásticos, cujos equipamentos e insumos requerem investimentos muito mais expressivos. Além disso, ao planejar o uso das 300 placas adquiridas em formato A4, que foram posteriormente divididas em 600 placas A5, a docente estruturou um aproveitamento prolongado do material, capaz de atender a diferentes turmas ao longo de dois ou três anos, a depender na quantidade de turmas ingressantes por ano letivo. Tal experiência evidencia que, com planejamento e responsabilidade institucional, é possível sustentar práticas artísticas de qualidade alinhadas a preocupações ambientais.⁴²

A preocupação com a relação entre educação e consumo não é recente. Cinquetti (2000, p. 133), ao analisar livros didáticos de ciências do ensino fundamental, observa que “poucos dos recursos didáticos questionam o consumismo e/ou apontam caminhos individuais ou coletivos para pensá-lo.” Essa crítica é reforçada por Oliveira et al. (2001), que destacam que o trabalho com sucata nas escolas tende a ser simplista: muitas vezes, esse tipo de atividade não estabelece vínculos entre os bens de consumo socialmente produzidos e os contextos históricos, econômicos e ambientais em que eles são descartados. De forma similar, Campos e Cavassan (2007, p. 7) alertam que a utilização da sucata, quando descontextualizada, pode esvaziar o debate crítico sobre o consumo e a geração de resíduos.

Essa lacuna nas reflexões ambientais se manifesta em diversas experiências escolares, como a descrita por Georgiana N. Vidal Maceno (2013), que orientou estudantes do 1º ano do Ensino Médio a confeccionarem esculturas da Vênus de Willendorf utilizando isopor. A proposta tinha como foco o desenvolvimento da leitura de imagens, a apreciação estética e a contextualização histórica da obra, integrando as dimensões do fazer, do olhar e do conhecer, conforme propõe a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Não se trata, aqui, de julgar a atividade por critérios que escapam à sua intencionalidade pedagógica, mas de reconhecer que há uma ausência recorrente de reflexão ambiental nas escolhas materiais propostas nas práticas escolares. A escolha do isopor, embora eficiente do ponto de vista técnico e acessível economicamente, evidencia uma desatenção aos impactos ecológicos dos insumos utilizados, reiterando o distanciamento entre a educação artística e as urgências ambientais do nosso tempo.

⁴² Link para a divulgação do trabalho no Instagram:
https://www.instagram.com/reel/DOo80p_kbPp/?igsh=bDR0amg2aXhzMnQ1.

Não se trata de um erro individual nem de uma falha coletiva, mas de um sintoma de uma formação que, historicamente, pouco nos ensinou a considerar os rastros deixados por nossas escolhas pedagógicas mais elementares. A educação ambiental, enquanto campo estruturado de saber e prática, ainda é incipiente em muitas escolas brasileiras, especialmente na educação básica. Embora tenha ganhado espaço a partir da década de 1990, com a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), sua inserção nos currículos permanece frágil, muitas vezes restrita a datas comemorativas ou abordagens reducionistas. Isso significa que grande parte das professoras e professores em atividade não teve oportunidade de desenvolver um olhar sensível aos impactos ecológicos das decisões do dia a dia escolar – como, por exemplo, a seleção dos recursos empregados nas aulas de Arte.

Nesse cenário, o uso do isopor evidencia mais do que uma escolha pontual: revela a ausência de processos formativos que nos preparem para pensar os suportes didáticos como parte implicada nos ciclos da vida. Na experiência descrita por Maceno (2013), em que estudantes do 1º ano do Ensino Médio confeccionaram esculturas da Vênus de Willendorf utilizando isopor, não se trata de julgar a proposta, mas de reconhecer o quanto ainda nos falta um letramento ecológico que articule pedagogia, estética e ética da matéria.

Ao optar por um elemento leve, descartável e de origem petroquímica para representar uma figura ancestral talhada em pedra, reafirma-se um distanciamento entre a prática artística e a consciência ecológica. Poderíamos, nesse caso, mobilizar alternativas como argila, sabão em barra ou papel machê – materiais que acionam outras temporalidades, convocam o tato, estimulam a criação compartilhada e permitem a ressignificação de resíduos e saberes locais. Esses meios favorecem reflexões mais profundas sobre peso, densidade, resistência e permanência – elementos essenciais no ensino da escultura. Substituir o isopor, portanto, não é apenas uma decisão técnica: é um gesto pedagógico ancorado em valores éticos e ecológicos. Um gesto, talvez, afinado com um pragmatismo ctônico, aquele que escuta a terra e se orienta pelas forças do cuidado com o mundo.

A recorrência do isopor e de outros compostos sintéticos nas atividades escolares não pode ser atribuída apenas a decisões pontuais ou isoladas. Ela reflete uma estrutura mais ampla, ancorada em práticas pedagógicas que naturalizam o uso de produtos descartáveis sob a justificativa da praticidade, do baixo custo e da fácil manipulação. A presença massiva desses itens, inclusive em plataformas institucionais como o Portal do Professor, do Ministério da Educação, atesta o grau de legitimação dessas escolhas e a pouca problematização a que são submetidas.

Com base na aula disponível no *Portal do Professor*, é possível observar como o uso do isopor está institucionalizado nas propostas pedagógicas voltadas ao EAV na educação básica. Intitulada *Xilogravura – Gravuras do cotidiano escolar*, a proposta se desenvolve ao longo de quatro aulas, nas quais as/os estudantes são orientadas/os a observar “figuras humanas em movimento”, desenhar com carvão e, posteriormente, utilizar bandejas de isopor como matrizes para impressão com tinta guache pastosa.

O isopor é apresentado como alternativa acessível para reproduzir técnicas de gravura, sendo recomendada sua utilização junto com pregos, colheres, placas de alumínio, tinta preta e rolos de pintura. Em nenhum momento a aula problematiza o impacto ambiental do uso desse material ou discute possíveis alternativas mais sustentáveis. A preocupação mencionada em relação ao isopor refere-se ao cuidado técnico no manuseio dos pregos, para não perfurar a matriz. A atividade é concluída com a exposição das gravuras na escola e uma avaliação coletiva das produções. Esse exemplo, vindo de uma plataforma oficial do Ministério da Educação, não apenas legitima o uso do isopor como recurso didático, mas o faz sem qualquer menção à sua origem, ao seu ciclo de vida ou persistência ambiental.

No trabalho de Neto et al. (2022), a isogravura é apresentada como uma técnica acessível, segura e adequada ao contexto escolar por dispensar o uso de ferramentas específicas de entalhe, permitindo, segundo as/os autoras/es, a realização das obras de forma rápida e com segurança. Com base em Alvarez (2017), destacam que a “maciez, a facilidade do manuseio, seja com ferramentas de corte, com calor ou com solventes fazem deste um material ideal para se trabalhar com arte-educação nas escolas” (*apud* Neto et al., 2022, p. 5). A técnica é frequentemente associada à “democratização do fazer artístico e da expressão cultural”, sendo indicada, inclusive, para o primeiro contato de estudantes com a gravura – como no caso da Educação de Jovens e Adultas (EJA), público com o qual a proposta foi desenvolvida. O argumento da acessibilidade, amplamente mobilizado, repousa sobre características como baixo custo, leveza e versatilidade, atributos que costumam atender às demandas escolares por soluções rápidas e econômicas.

No entanto, tais atributos, embora operem a favor da adesão docente, encobrem aspectos críticos que merecem atenção. A ideia de que o isopor é “seguro” ou “ideal” para uso em arte-educação precisa ser analisada à luz de sua composição material e dos impactos ecológicos e sociais associados a ela. O poliestireno expandido (EPS), base da chamada isogravura, é um plástico derivado do petróleo, não biodegradável, amplamente reconhecido como um dos resíduos mais

persistentes no meio ambiente. Sua fragmentação em microplásticos, seu potencial tóxico quando aquecido e seu ciclo de vida prolongado, que pode ultrapassar quatrocentos anos, colocam em questão sua viabilidade.

Apesar de sua aparente estabilidade em temperatura ambiente, o EPS torna-se altamente tóxico quando exposto ao calor. A queima ou o simples aquecimento desse material libera gases como estireno e benzeno, substâncias reconhecidamente nocivas à saúde humana e ao equilíbrio ecológico. Como informa o site da empresa Epssole, especializada na produção de EPS e EPP,

embora a espuma de EPS não seja altamente tóxica em condições típicas de uso pelo/a consumidor/a, ela apresenta certos riscos à saúde durante a fabricação e quando exposta ao calor. O seu impacto ambiental, principalmente devido à sua persistência e potencial para liberar subprodutos tóxicos quando queimado, é uma preocupação significativa” (EPSOLE, 2023)⁴³.

Além dos riscos associados à exposição ao calor, o descarte inadequado do EPS também representa uma ameaça ecológica. Mesmo sem queima, o material pode se fragmentar em microplásticos e contaminar solos, cursos d’água e organismos vivos. Como alerta a própria indústria: “as esferas podem decompor-se ao longo do tempo em partículas menores, conhecidas como microplásticos, que podem ter impactos ecológicos quando entram nos ecossistemas” (EPSOLE, 2023). A segurança, portanto, não deve ser avaliada apenas no momento da manipulação em sala de aula, mas precisa considerar os efeitos prolongados que atravessam ecossistemas inteiros.

Sob essa perspectiva, a recomendação do uso do isopor como base para técnicas de gravura, especialmente aquelas que envolvem manipulação com ferramentas de calor ou solventes, precisa ser cuidadosamente revista no contexto da educação básica. Não se trata de desqualificar a técnica em si, mas de refletir sobre sua viabilidade ecológica e pedagógica quando aplicada em larga escala, como é o caso do Ensino Médio em redes públicas, que atendem centenas de estudantes por escola, frequentemente com recursos limitados e tempos reduzidos de aula. A quantidade de isopor necessária para atender essa demanda é enorme, e seu impacto ambiental, como já discutido, é extenso e duradouro.

Justamente por se tratar de um material derivado do petróleo, com alta permanência no ambiente, fragmentação tóxica e potenciais danos à saúde, o isopor deveria ser excluído das práticas escolares, sobretudo daquelas que se dizem alinhadas à educação ambiental. O problema não

⁴³ EPSOLE. *As esferas de EPS são tóxicas?* Epssole, 2023. Disponível em: <https://epssole.com/pt/e-guarante-que-os-mesmos-est%C3%A3o-eps-beads-toxic/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

está apenas em seu uso pontual, mas na escala do consumo envolvido: para atender à demanda pedagógica da Educação Básica, uma quantidade massiva de isopor é mobilizada e descartada, reiterando os ciclos de exploração da Terra que a educação deveria justamente questionar.

Além dos impactos ecológicos já discutidos, o uso do isopor em atividades escolares tampouco pode ser considerado, como frequentemente se afirma, uma prática acessível. Como apontam Campos e Cavassan (2007), há desigualdades reais no acesso a esse tipo de resíduo. Famílias compostas por apenas uma pessoa, ou com hábitos alimentares menos industrializados, nem sempre dispõem de bandejas de isopor em casa. Isso se torna ainda mais evidente em contextos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde parte da estudantada vive em cidades pequenas, zonas rurais ou áreas periféricas com menor acesso a supermercados e produtos embalados. Muitas dessas pessoas compram alimentos em feiras, mercadinhos de bairro ou diretamente de pequenos produtores, em práticas que não envolvem, necessariamente, o uso desse tipo de embalagem descartável.

Por outro lado, também há quem evite o isopor de forma consciente, por convicções ecológicas ou por cuidado com a saúde do corpo. Nessas situações, a imposição do material como suporte artístico pode gerar constrangimento, forçar escolhas de consumo e contrariar valores já cultivados pela comunidade escolar. Em vez de garantir a inclusão, essa exigência pode acentuar desigualdades, pressionando estudantes e professoras a recorrerem à compra do material, o que esvazia o argumento da economia e transforma o reaproveitamento em consumo direto.

Como vimos anteriormente na pesquisa de Gusmão (2018), essa contradição se expressa de forma explícita: ao perceber que ninguém havia levado as bandejas solicitadas, a própria autora relata ter comprado os suportes necessários para a realização da atividade. Diante disso, fica evidente que a prática, à primeira vista associada à acessibilidade, revela-se insustentável não apenas no plano ecológico, mas também nos planos ético e social.

Como relatam ainda Campos e Cavassan, “algumas/alguns participantes da terceira idade tiveram dificuldades em coletar as embalagens recicláveis, justificando que moravam sozinhas/os e não consumiam a quantidade necessária” (2007, p. 7). O exemplo reforça a crítica: ao invés de ampliar o acesso, a exigência de materiais descartáveis contribui para naturalizar desigualdades e reafirmar a lógica da descartabilidade, precisamente aquilo que a educação ambiental deve combater.

Os casos apresentados foram selecionados justamente por condensarem dilemas recorrentes, tornando visível aquilo que muitas vezes passa despercebido: a materialidade das práticas

educativas e os rastros que elas deixam no mundo. Entretanto, em vez de apenas identificar onde e como o isopor ainda é utilizado, importa interrogar por que essas escolhas se mantêm, as lógicas de pensamento e consumo que as sustentam e de que modo podemos cultivar outras relações com os suportes pedagógicos que apoiam nossa prática docente. Também é preciso refletir sobre a lógica de que a gente pode fazer arte utilizando absolutamente qualquer material sem que haja grandes consequências ambientais.

As flores de EVA não morrem

“*Professora, sabia que o EVA da sua sala está acabando com o planeta?*” É assim que Lorena, a *Professora Coruja*⁴⁴ inicia o vídeo cujo título, direto e provocativo, é: “*PARE DE USAR EVA AGORA!*” Nesta pesquisa, foi especialmente significativo encontrar outras professoras que, como eu, vêm questionando o uso de certos insumos em sala de aula. No vídeo, a docente compartilha reflexões incisivas sobre o impacto ambiental e sanitário do EVA. Ela alerta: “[...] *Aquele EVA que nossa professora usou quando éramos crianças, há vários anos, ainda está poluindo o meio ambiente*”.

A afirmação expõe uma problemática estrutural: a alta persistência ambiental do material, sua baixa reciclabilidade e os efeitos cumulativos decorrentes de seu descarte em larga escala. A professora ainda lembra que o problema não é apenas o que foi utilizado no passado, mas o que continua sendo consumido em grande escala no presente por meio de listas escolares, atividades comemorativas e produções visuais frequentemente marcadas pela estética do excesso e pela lógica decorativa do “enfeite”.

O vídeo propõe alternativas acessíveis e menos impactantes: papel, cartolina, *Color Set* e tecidos, que cumprem funções similares sem carregar o mesmo passivo ecológico. “*São tão eficazes quanto o EVA e, em alguns casos, até mais baratos*”, afirma. A professora encerra com uma pergunta que pode ser incorporada como princípio ético-pedagógico e merece destaque:

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uwBgg7yNW2o>. Acesso em: 31 jul. 2025. Acesso: 25 de jul. 2025.

Será que minha/meu aluno/a realmente precisa dessa lembrancinha de EVA? [...] Vale a nossa reflexão. Na próxima vez que pensar em usar EVA, lembre-se: 400 anos!”, em referência ao tempo estimado que esse material leva para se decompor.

Essa preocupação, no entanto, não é apenas ecológica. O uso do EVA também oferece riscos toxicológicos, especialmente quando associado ao público infantil. Um de seus componentes, a *formamida* – solvente utilizado em aplicações industriais, como a fabricação de tapetes de EVA – é classificado como “substância tóxica para a reprodução – categoria 1”, ou seja, com evidências suficientes de causar efeitos adversos à fertilidade humana ou ao desenvolvimento embrionário e fetal, segundo os critérios do Regulamento Europeu REACH (INMETRO, 2023). No Brasil, apesar da ausência de regulamentação específica anterior, o Inmetro passou a controlar a presença dessa substância a partir da Portaria nº 563/2016, estabelecendo um limite de até 0,5% da massa do polímero em brinquedos.

Apesar de sua aparência inofensiva – colorido, macio, leve, fácil de cortar – o EVA é um material cuja toxicidade é comprovada. Ainda assim, sua presença se expandiu no cotidiano escolar sob o signo da praticidade. Sua popularização está ancorada em um imaginário de eficiência pedagógica, amplamente reforçado por tutoriais, vídeos na internet, materiais didáticos e listas escolares. No entanto, essa associação acrítica precisa ser urgentemente revista à luz de uma educação ambiental comprometida com o ciclo completo das coisas: de onde vêm, como são produzidas, quanto tempo permanecem no planeta e quais corpos atingem ao longo desse percurso.

O estudo de Pereira (2023) mostra que o EVA é um dos polímeros mais encontrados nos estômagos de botos-cinza (*Sotalia guianensis*) analisados no litoral do Ceará, compondo 18% das partículas identificadas. Esses microplásticos, ingeridos sobretudo por transferência trófica,⁴⁵ evidenciam um ciclo de contaminação ambiental que começa com o descarte humano e termina no organismo de animais marinhos.

Quando se considera que, na educação básica, as turmas costumam ser numerosas e que há milhares de escolas em funcionamento no Brasil,⁴⁶ percebe-se a escala alarmante do consumo de

⁴⁵ *Transferência trófica* é o processo pelo qual contaminantes, como os microplásticos, passam de um nível da cadeia alimentar a outro, à medida que predadores consomem presas contaminadas. No caso dos botos, isso ocorre quando eles se alimentam de peixes ou outros organismos que já ingeriram partículas plásticas.

⁴⁶ De acordo com o censo escolar de 2023, o número de escolas da Educação Básica no Brasil por rede de ensino era: municipal – 106.707; estadual – 29.508; federal – 706; e privada – 41.555, totalizando 141,076 escolas. Fonte: Agência

EVA para fins pedagógicos, mesmo que nem todas as escolas utilizem esse material. Cada atividade que exige uma placa por estudante resulta, no agregado, em um volume massivo de resíduos sintéticos dificilmente recicláveis. O que parece uma escolha banal, como utilizar EVA por sua praticidade e apelo visual, torna-se, em larga escala, uma contribuição ativa para a contaminação dos corpos d'água e para a intoxicação de espécies vulneráveis.

Assim como o isopor, o EVA também tem sido utilizado como matriz para a prática de gravura no ensino de Artes Visuais. Essa escolha, que aparece com frequência em propostas pedagógicas voltadas à educação básica, merece atenção, sobretudo quando mobiliza justificativas ligadas à acessibilidade e à sustentabilidade. A análise do trabalho de conclusão de curso de Débora Fagundes de Oliveira Garcia (2019) oferece elementos para refletir sobre essas implicações.

O estudo apresenta cinco experiências desenvolvidas em diferentes contextos – escolas, CRAS⁴⁷ e eventos acadêmicos – com públicos variados, incluindo estudantes do ensino médio, alunas/os do ensino superior e frequentadoras/es de oficinas livres. A proposta consistia em produzir gravuras a partir de matrizes de EVA, utilizando tinta guache e objetos simples – como palitos de churrasco e colheres de madeira – no lugar de ferramentas cortantes ou equipamentos especializados.

A autora valoriza o EVA por sua acessibilidade e aparente caráter “ecológico”, defendendo seu uso pela facilidade de manuseio e ampla presença nas instituições de ensino – argumento semelhante ao frequentemente mobilizado em defesa do isopor: baixo custo, abundância nas escolas e fácil manipulação. Nesse contexto, o material é apresentado como uma alternativa segura e “não tóxica” para contornar a escassez de recursos no ensino de Arte.

Esse tipo de abordagem, embora compreensível diante da precarização crônica da educação pública, demanda um olhar mais atento. Não se trata de julgar negativamente a proposta nem de deslegitimar os esforços desenvolvidos em contextos adversos, mas de ampliar a reflexão sobre as implicações materiais e políticas dessas escolhas.

É necessário destacar que a pesquisa em questão não tinha como objetivo desenvolver uma abordagem de educação ambiental e, por isso, não se deve exigir dessa experiência aquilo que não

Gov. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202403/escolas-municipais-concentram-49-3-das-matriculas#:~:text=Confira%20o%20n%C3%BAmero%20de%20escolas,Federal:%20706>.

⁴⁷ “O Centro de Referência de Assistência Social é uma unidade responsável pela oferta de serviços de proteção básica do Sistema Único de Assistência Social, nas áreas de vulnerabilidade e risco social” (Brasil, 2025). Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-cras-centro-de-referencia-da-assistencia-social>>. acesso: 01 ago. 2025.

esteve no horizonte de sua proposta. Ainda assim, ao nomear o EVA como material “ecológico”, sem considerar sua composição tóxica e sua elevada persistência ambiental, a prática acaba por reforçar um imaginário material que carece de revisão. A baixa reciclabilidade do EVA, seu tempo estimado de decomposição (cerca de 400 anos), e a presença de substâncias como a formamida são elementos que precisam ser considerados, sobretudo quando tais práticas passam a circular como referências formativas para futuras/os professoras/es de Arte.

O risco, nesse caso, é que a estratégia de adaptação diante da falta de recursos acabe naturalizando soluções paliativas que não problematizam as lógicas de fundo. O problema, portanto, não é apenas técnico ou orçamentário, mas epistemológico e ético:

O que consideramos um “bom” material para ensinar Arte? Quais critérios orientam a seleção dos suportes com os quais nos dirigimos à/ao estudante? O que comunicamos quando resíduos industriais são utilizados como se fossem pedagógica e ambientalmente neutros?

Mais do que uma escolha funcional, trata-se de uma decisão que expressa modos de habitar o mundo e de nos relacionarmos com a matéria, e que, por isso, exige atenção e cuidado.

Revisitar essas práticas sob a lente da ética material e da educação ambiental crítica não significa negar a potência das experiências artísticas em contextos adversos, mas afirmar que é possível e necessário imaginar outros caminhos. Caminhos que valorizem o reuso, a compostagem, a matéria local e os processos lentos, comprometidos com a regeneração e não com a reprodução inconsciente de lógicas extrativistas, aquelas que, muitas vezes, se manifestam na escolha de insumos descartáveis, na apropriação descontextualizada de símbolos culturais ou na dependência de materiais industrializados que mantêm a escola atrelada a circuitos de consumo e descarte.

Apesar da diversidade de contextos e participantes, o uso reiterado do EVA como matriz de gravura é legitimado ao longo do trabalho como uma “tecnologia simples e ecológica” que se adequaria à diversas realidades. A questão torna-se sensível quando se considera que essas oficinas foram realizadas com licenciandas/os e docentes de outras áreas, contribuindo para a reprodução de um imaginário material que normaliza o uso de suportes pedagógicos poluentes, e às vezes tóxico, na educação, sem interrogar suas implicações éticas, ecológicas e pedagógicas.

A defesa do EVA como alternativa segura e “não tóxica” entra em contradição com dados técnicos, como a presença de formamida em sua composição. Ainda que o objetivo da autora não tenha sido desenvolver uma abordagem de educação ambiental, é importante reconhecer que a

qualificação do EVA como “ecológico” acaba por ocultar, mesmo que involuntariamente, os riscos implicados em sua produção e descarte.

Esse tipo de abordagem não deve ser compreendido como falha individual, mas como sintoma de uma formação educacional que nos condiciona a pensar a prática pedagógica em chave utilitária, dissociando-a de suas implicações ecológicas e temporais. Trata-se de uma educação que raramente nos convida a refletir para além do imediato, seja o imediato do espaço da sala de aula, seja o do tempo presente. Como nos lembra Donna Haraway, é preciso aprender a pensar e sentir com os enredamentos multiespécies que sustentam a vida, o que exige repensar nossos gestos materiais à luz de outras temporalidades e geografias: tudo está conectado a tudo, o tempo todo.

Ao final, a autora conclui que o uso do EVA amplia o repertório de materiais artísticos, valoriza a cultura cotidiana das/os estudantes e favorece a comunicação artística. Tais objetivos são legítimos, mas não podem estar dissociados da responsabilidade pedagógica sobre os efeitos concretos dessas escolhas.

A facilidade de acesso e o custo reduzido não podem ser os únicos ou principais critérios para a seleção dos insumos didáticos.

É necessário considerar também os rastros deixados no planeta por aquilo que, muitas vezes, é utilizado apenas uma vez.

Por fim, quando o trabalho afirma que o uso de materiais “alternativos” como o EVA é uma resposta à ausência de investimentos das instituições na área de Artes Visuais, escancara-se um paradoxo: ao invés de questionar a precariedade como um problema estrutural, propõe-se uma adaptação que, embora funcional a curto prazo, contribui para manter a lógica da substituição precária como solução permanente. Esse tipo de naturalização, ainda que compreensível diante das condições reais da escola pública, precisa ser problematizado, especialmente no contexto da formação inicial docente, onde se desenham os alicerces das práticas pedagógicas futuras.

Por isso, não se trata de julgar uma professora ou um projeto pontual, mas de reconhecer que há uma estrutura pedagógica que naturaliza o uso de materiais de alto impacto ecológico sem considerar as consequências sistêmicas e interdependentes de cada escolha. A presença de EVA nos organismos dos botos é também a presença da escola e da sala de aula no fundo do mar.

Viver com o problema ou porque as escolhas materiais importam

Uma revisão integrativa da produção acadêmica sobre o ensino de resíduos sólidos na educação básica brasileira, realizada por Silva e Teixeira (2023), analisou 109 estudos publicados entre 2018 e 2022. Os dados revelam que a maioria das atividades ocorre fora da sala de aula, muitas vezes em oficinas extracurriculares. Apenas 45% das práticas foram desenvolvidas no contexto disciplinar, principalmente nas áreas de Ciências (21 estudos), Química (14) e Geografia (8). A presença da Arte é ainda incipiente: apenas 5 estudos trataram do tema a partir dessa área, o que representa menos de 5% do total analisado. Esse dado evidencia o quanto a contribuição da Arte para o debate sobre resíduos e sustentabilidade segue pouco explorada no campo da educação ambiental.

Tal ausência também revela limites conceituais nas abordagens predominantes, que tendem a restringir a discussão dos resíduos à dimensão do descarte, sem tensionar os circuitos mais amplos da produção e do consumo. Como afirmam as autoras, “é necessário considerar a extração de recursos, produção e distribuição de mercadorias, aspectos da problemática dos resíduos que não foram abordados nas práticas educativas identificadas nesta revisão integrativa” (Silva; Teixeira, 2023, p. 17). A conclusão do artigo aponta, portanto, para a urgência de uma abordagem mais ampla e situada, que envolva a comunidade escolar em processos coletivos e críticos de decisão, permitindo a construção de uma educação ambiental comprometida com a justiça ecológica e social.

Entretanto, a ideia de uma pedagogia “pura”, livre de contradições ou impactos, não se sustenta dentro da realidade da educação formal praticada em instituições públicas de ensino, especialmente quando essas instituições estão, por força de suas legislações fundadoras, vinculadas à formação para o mundo do trabalho e ao desenvolvimento econômico. Esse é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892/2008, que os define como instituições voltadas à educação profissional e tecnológica, articulada à prática científica e ao desenvolvimento de competências para inserção no mercado. Além disso, essa legislação é sustentada por diretrizes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), que também orienta a formação para o trabalho e a integração entre educação e produção. Esses marcos legais evidenciam o alinhamento estrutural dessas instituições com as dinâmicas do

capitalismo contemporâneo, ainda que contenham brechas para práticas educativas mais críticas, sensíveis e reflexivas.

Diante disso, meu compromisso não está em tentar alcançar uma prática artística e pedagógica absolutamente “pura”, mas em assumir uma postura crítica frente aos efeitos que essa prática produz. Como propõe Ailton Krenak, trata-se de pisar devagar, com atenção ao tipo de rastro que eu deixo: que resíduos produzo na minha prática pedagógica, por quanto tempo permanecerão no planeta, e quem eles afetarão.

É neste horizonte que questiono o uso de isopor, EVA e glitter em atividades de Arte na Educação Básica. O uso efêmero e o descarte quase imediato desses insumos geram impactos ambientais desproporcionais em relação ao seu tempo de uso e valor pedagógico. Um potinho de glitter, por exemplo, contém milhões de partículas de microplástico que se espalham pelo ambiente, contaminando sistemas hídricos e afetando diretamente organismos vivos. Uma placa de isopor pode ser utilizada por poucos minutos em uma atividade e permanecer por séculos no ambiente até sua decomposição. O que está em jogo ultrapassa o cumprimento de conteúdos curriculares: trata-se de um planeta intoxicado, de águas contaminadas, de consequências concretas e duradouras sobre todos os corpos que partilham este mundo.⁴⁸

Essa crítica não ignora os impactos dos recursos que eu mesma utilizo. Nas instalações que desenvolvemos, frequentemente utilizamos lâmpadas coloridas e projetores, especialmente em ambientes internos. Esses equipamentos são reutilizáveis e têm longa durabilidade, mas sua produção envolve extração de minerais, uso de insumos não renováveis e resulta em resíduos eletrônicos de difícil destinação.

O mesmo vale para o computador com o qual escrevo esta tese, preparo aulas, desenvolvo projetos e dou aulas: um equipamento que troco, em média, a cada sete ou oito anos, mas que faz parte de uma cadeia produtiva global sustentada por exploração de trabalho, expropriação de territórios e custo ambiental elevado. Além disso, faço uso de ferramentas de inteligência artificial – e uso com entusiasmo e interesse real pelas suas infinitas possibilidades. Ainda assim, sei que essas tecnologias estão inseridas em redes que consomem quantidades imensas de energia e água, além

⁴⁸ Estudos recentes descrevem a formação de *rochas de plástico* nas quais fragmentos de plástico fundido ou cimentado se integram aos sedimentos naturais, passando a compor o registro geológico. Essa integração da poluição plástica à litosfera é considerada um dos marcadores mais evidentes do Antropoceno, expondo a profundidade e a persistência da pegada humana nos ciclos naturais da Terra (Fernandino; Elliff, 2023).

de dependerem de processos que envolvem trabalho precarizado e degradação ambiental, como evidenciam Kate Crawford e Vladan Joler na pesquisa *Anatomy of an AI System* (2018).

Essa tensão faz parte do modo como compreendo minha atuação como artista, professora e pesquisadora. Não busco uma pureza da prática, até porque não vejo como ela pode ser possível dentro das instituições em que estou inserida. O que me orienta é o esforço consciente de reduzir os impactos, de fazer escolhas situadas, e de manter uma atenção constante aos efeitos materiais e simbólicos dos gestos cotidianos. Trata-se de assumir uma postura ética que reconhece os limites, mas que não se acomoda neles.

Como propõe Donna Haraway, *viver com o problema* (*staying with the trouble*) é um chamado a enfrentar as contradições de frente, sem buscar soluções fáceis nem alegar neutralidade. O que importa é como cada escolha material é feita: com quais recursos, em quais contextos, com que frequência e com que finalidade. A diferença entre uma placa de isopor e um projetor não está apenas na substância de que são feitos, mas no tempo de uso, no potencial de reaproveitamento e no papel que desempenham no processo pedagógico.

Os insumos não podem ser avaliados de forma isolada, fora das relações que estabelece. Seu sentido ético e ecológico emerge do modo como se articula à prática: quais ciclos mobiliza, que resíduos gera, a que modos de vida se associa. Avaliar um recurso, portanto, exige considerar seu uso concreto, seus impactos a longo prazo e sua função dentro do contexto educativo.

As disjunções entre teoria e prática são observáveis tanto em pesquisas acadêmicas quanto em práticas pedagógicas na educação básica. Em muitos desses contextos, o uso de materiais industrializados reconhecidamente tóxicos costuma ser justificado pela praticidade, pelo baixo custo e pela facilidade de acesso, critérios que raramente consideram os resíduos que produzem e os ciclos de descarte que acionam.

A naturalização do dano, como observa Félix Guattari em *As Três Ecologias* (1990), não se limita às poluições e nocividades objetivas, mas inclui também a maneira como os sujeitos passam a aceitar passivamente os efeitos dessas destruições. Para ele, esse fenômeno se manifesta como “uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes com relação a essas questões consideradas em seu conjunto” (p. 22). Essa resignação está ancorada em uma visão de mundo que desmobiliza a ação e esvazia a crítica, como se a deterioração das condições de vida fosse inevitável.

Segundo Guattari, o agravamento simultâneo das crises ambiental, social e subjetiva decorre de uma lógica de produção e consumo acelerado, que reduz tudo – corpos, objetos, tempo,

memória – à condição de recurso. “As evoluções negativas são aceitas tais como são” (p. 23), afirma ele, ao denunciar o clima de desimplicação cultivado tanto pelo pensamento estruturalista quanto pelo pós-modernismo. Em resposta, propõe a construção de práticas micropolíticas capazes de operar nos três registros – ambiental, social e subjetivo – de modo interligado e sensível. A arte, nesse horizonte, não é um espelho da realidade, mas um campo de experimentação que permite ensaiar outros modos de vida, de criação e de relação com a Terra.

Nesse plano micropolítico – das práticas escolares, dos suportes pedagógicos acessíveis, da pedagogia feita de detalhes, sobras e gambiarras – as contradições não podem ser ignoradas: precisam ser reconhecidas, cuidadas e transformadas. O cerne da questão não é apenas com o que se faz arte na escola, mas quais mundos se afirmam por meio dessas decisões materiais. É nesse cenário que localizo algumas observações feitas no Campus Valença do Instituto Federal do Piauí, onde o uso de isopor é recorrente em atividades pedagógicas diversas: maquetes de disciplinas técnicas, feiras de ciências, painéis e decorações escolares em datas comemorativas.

Nas aulas de Arte, no entanto, esse mesmo isopor – assim como sacolas plásticas de supermercado, caixas de joias, sapatos velhos, rolos de papel toalha ou objetos afetivos que perderam sua função simbólica – é ressignificado. Trata-se de um gesto que ultrapassa a reciclagem funcional: é uma prática artística e pedagógica que busca **reativar sentidos** nos materiais descartados. Esse movimento materializa um tipo de pragmatismo ctônico, ancorado nas condições concretas da escola pública, mas operando com uma consciência expandida no tempo e no espaço.

É ctônico porque pensa em escalas extensas e profundas: considera, por exemplo, os quatrocentos anos necessários para a decomposição do EVA, ou o percurso do isopor do laboratório de Arte até algum corpo d’água – talvez o oceano Atlântico, os rios da Amazônia, talvez o rio Sambito, que corta o Vale onde está Valença. Não importa o destino geográfico. O que importa é reconhecer que nada desaparece por completo. Como ensinou Lavoisier, “*nada se cria, nada se perde, tudo se transforma*.” É esse princípio que sustenta a prática pedagógica ctônica: um compromisso com o que persiste, com o que se desloca e se desmancha no ar, com o que nos atravessa e está persistentemente presente, mesmo quando parece já ter sido deixado para trás.

O infinito destino das coisas

É justo e necessário reconhecer os esforços, limites e as invenções que se produzem na escola como é possível, com os recursos disponíveis. Mas se já alcançamos algum nível de entendimento sobre a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação ecológica, não podemos permanecer no campo da complacência ou do gesto simbólico. É preciso ir além do reconhecimento e do discurso e deslocar o eixo da ação.

Isso exige discernimento: nem toda escolha é inocente e nem toda prática é guiada por boas intenções. Em muitos casos, a “estética verde” opera como estratégia de marketing institucional ou de apaziguamento da consciência, mas sem efetivo compromisso com a transformação das relações entre escola, matéria e mundo. Ir além é assumir a tarefa de recusar o atalho do “*feito é melhor que perfeito*” quando esse feito compromete a saúde do planeta. É afirmar que *fazer com o que se tem* não pode significar *fazer a qualquer custo*.

Atividades educativas que se propõem regenerativas nos termos desta tese devem nascer de perguntas que atravessam o gesto pedagógico em sua inteireza: Como se faz? Com quais gestos? E com que consequências? Quais materiais sustentam minha prática? O que permanece quando a aula termina? O que está por trás da preferência por materiais comprados em atacado, kits escolares de plástico embalados em mais plástico, o brilho tóxico do glitter, o cheiro sintético do EVA? E talvez seja necessário incluir uma pergunta menos intuitiva, mas decisiva: que imaginário econômico sustenta minhas decisões pedagógicas?

Essas escolhas carregam uma dimensão subjacente que revela as premissas naturalizadas do capitalismo, uma lógica que concebe o planeta como estoque inesgotável de matéria-prima a ser moldada, usada e descartada, em nome de um ideal de desenvolvimento colonial e extrativista, sustentado pelo consumo veloz e pela exploração contínua da Terra.

O problema central talvez não seja econômico, mas resultado de valores e crenças sociais que precisam ser revistos. Encontrei em Steffen Mau (2019), uma reflexão que me ajuda a pensar sobre isso: a economia pode ser reorganizada, e, no capitalismo, isso acontece com frequência por meio de mecanismos como demissões em massa, terceirizações, fusões corporativas, financeirização de setores essenciais, precarização do trabalho e realocação produtiva para regiões de menor custo. Essas reestruturações geralmente operam em favor da acumulação, promovendo maior

especialização técnica acompanhada, paradoxalmente, de uma crescente desvalorização profissional, desmonte de direitos e esvaziamento do sentido do trabalho (Mau, 2019).

É nesse ponto que a proposta do decrescimento pode operar como uma virada necessária no campo do pensamento pedagógico. Mais do que uma política econômica, o decrescimento, formulado por Serge Latouche (2001) e radicalizado recentemente por Kohei Saito (2024), oferece uma chave para reorientar as práticas educativas, especialmente no que diz respeito à escolha dos materiais com os quais ensinamos. Em vez de seguir a lógica da acumulação, que também atravessa os gestos cotidianos da escola, o decrescimento propõe a afirmação de outras formas de abundância: aquelas que se manifestam na partilha, no tempo livre, no cuidado e na recomposição dos vínculos entre vida e matéria.

Filósofo marxista e ecossocialista, o japonês Kohei Saito propõe uma crítica contundente ao **capitalismo verde**, tensionando a ideia de que avanços tecnológicos seriam suficientes para manter o atual padrão de vida sem comprometer o planeta. Para ele, essa aposta na tecnologia como salvação perpetua o mito do crescimento infinito e impede que olhemos de forma crítica para nossos modos de vida. O que está em jogo, segundo Saito, é a própria ideia de abundância: não como acúmulo, mas como bem-estar compartilhado e vida com sentido.

Como afirma Saito:

se quisermos verdadeiramente desafiar o capitalismo, devemos redefinir a “abundância” de uma forma que seja incompatível com o consumismo capitalista. Em vez de apostar na possibilidade de um desenvolvimento tecnológico exponencial para continuarmos vivendo como sempre, deveríamos mudar nossa vida e encontrar nela uma nova abundância. Ou seja, precisamos parar de ligar o crescimento econômico à riqueza e considerar seriamente a combinação entre decrescimento e riqueza” (p. 178).

Essa redefinição de abundância implica uma mudança radical de valores. O decrescimento não significa escassez ou retrocesso. Ele propõe, antes, uma descolonização do imaginário econômico, interrompendo o automatismo da compra como resposta pedagógica e abrindo espaço para práticas baseadas no valor de uso, na frugalidade voluntária e na abundância relacional. Segundo Latouche, vivemos em uma sociedade “fagocitada” por uma economia que transforma tudo em mercadoria: tempo, relações, natureza, vida. O que Saito chama de *nova abundância* é justamente o avesso disso, uma abundância que não custa o mundo. Contra isso, o decrescimento propõe oito reorientações interdependentes:

reavaliar, reconceituar, reestruturar, redistribuir,
relocalizar, reduzir, reutilizar e reciclar.

Esses princípios, quando mobilizados no campo da educação, convidam a uma pedagogia menos dependente da lógica do descarte e mais comprometida com a regeneração dos vínculos entre os recursos pedagógicos, o território e a coletividade.

Desde o início da minha prática docente, essa lógica descolonizadora do imaginário econômico (Latouche, 2007) já se fazia presente. Ao recusar conscientemente o uso de EVA, glitter e outros produtos industrializados poluentes disponíveis nas escolas, cedendo-os ao setor pedagógico para produção de enfeites para datas comemorativas, não agia por escassez desses materiais, que eram constantemente repostos no almoxarifado, mas por um gesto de fazer menos como recusa ao excesso predatório, realinhando minha prática a critérios ético-materiais que privilegiam o comum sobre o consumo. Era, assim, um gesto seminal de decrescimento: reduzir para redistribuir.

Há muito o que se pesquisar, o que se experimentar, o que se perguntar sobre os materiais que escolhemos para ensinar. É necessário que essas decisões levem em conta não apenas critérios estéticos, financeiros ou funcionais, mas os ciclos da Terra, os impactos ecológicos e os vínculos éticos que essas coisas acionam. O problema, ao contrário do que o discurso dominante sugere, não é simplesmente econômico. O que está em jogo são os valores e crenças que sustentam nossas práticas, muitas vezes baseadas na lógica do consumo veloz, da acumulação e do descartável.



Imagem 17 – *Porta da lado interno da instalação A Soma de Tudo*, 2018.

7. A RAZÃO DE TUDO: DESARQUIVANDO AS INSTALAÇÕES

Conforme exposto na introdução, foi a partir de um evento inesperado com uma turma do 2º ano do curso técnico em Meio Ambiente que emergiu a instabilidade que viria a reconfigurar, de forma decisiva, os contornos da minha prática pedagógica. O episódio, que à primeira vista poderia ser percebido como uma intervenção pontual, foi, na verdade, uma resposta múltipla – ética, estética e epistêmica – ao impasse instaurado no espaço da sala de aula. A montagem de uma barraca de camping no centro da sala não foi apenas um gesto performativo ou uma estratégia de manejo do espaço; significou romper com modos ortodoxos de ensinar arte – como a aula expositiva dialogada seguida de provas, seminários ou relatórios – e com formas burocratizadas de resolução de conflitos, como acionar o setor pedagógico para encaminhamento de estudantes “problemática/os” a fim de que recebam orientações de conduta.

Assim, neste capítulo, proponho desarquivar as instalações realizadas no IFPI, Campus Valença, entre 2016 e 2020, a partir de seus vestígios: vídeos, fotografias e relatos de pessoas que participaram dessas atividades. Como disse uma estudante com quem conversei durante a pesquisa:

Pra falar sobre as instalações, das que eu lembro, tem algumas que sempre são mais marcantes... Alguns trabalhos são mais marcantes que outros. Vale ressaltar todo o trabalho que havia por trás das instalações, né? Que, acredito eu, que elas se tratassem justamente disso: de todo o processo que levava à construção delas, né? [...] ainda lembro muito claramente da professora falando que arte é processo. E era justamente esse processo que a gente tentava aproveitar durante o ano letivo. Então, assim, as aulas que vinham para a construção dessas instalações, as discussões de conceito, as construções de conceitos novos, a desconstrução, né, de alguns conceitos já vistos e de forma errônea dados como certo, eram bem importantes. Eu acho que era um dos pontos mais relevantes na hora de decidir o que seria problematizado, o que seria trazido à tona naquelas instalações (Lanna, 2025).

Esse testemunho evidencia como a experiência das instalações era vivida não apenas em seus resultados, mas sobretudo no processo coletivo que as engendrava, nas discussões, desconstruções e reinvenções que ocupavam o cotidiano escolar. Não se trata, portanto, de interpretar ou fechar os sentidos dessas experiências, mas de acompanhá-las, ouvindo as perguntas que continuam a emergir a partir delas: Que modos de existir a arte convoca quando extrapola o espaço da aula? Que formas de saber surgem do imprevisível? Que relações se tornam possíveis ao desestabilizar

os formatos instituídos da pedagogia? E, sobretudo: o que pode uma instalação artística na escola pública?

O “nós” que percorre esta escrita não designa um grupo fechado composto por seres humanos. Trata-se, como sugere Bruno Latour (2012), de uma rede mutante, composta por humanas/os, objetos, espaços, materiais, gestos e afetos. Um “nós” poroso, instável, difícil de delimitar, mas necessário para compreender o que se passou.

A escrita se desenvolve a partir de imagens, vídeos e conversas com estudantes egressos e docentes. A proposta não é explicar ou classificar, mas acompanhar o que foi mobilizado: encontros, deslocamentos, materiais deslocados de suas funções habituais, objetos fora de lugar, atmosferas imprevistas. Observo como diferentes agentes atuaram, – pessoas, sons, luzes, poeiras, espaços – compondo as condições para que cada instalação emergisse.

Neste percurso, a Teoria Ator-Rede orienta meu olhar. Para observar as instalações artísticas por meio da TAR, é fundamental reconhecer que, sem as coisas, a instalação não acontece. Aqui, penso as coisas a partir da distinção essencial proposta por Ingold (2012) entre “objeto” e “coisa”: enquanto o objeto se apresenta como uma forma acabada, delimitada e separada do meio, a coisa é um acontecimento em fluxo, um nó de fios vitais que transborda suas próprias fronteiras e permanece em constante formação e interação com o ambiente. Essa interação envolve uma relação dinâmica entre a coisa e o meio, as trajetórias das pessoas e a interação com outras coisas que se cruzam e se enredam naquele espaço. Essa noção aproxima a perspectiva de Ingold da teoria ator-rede, na qual agentes humanos e não humanos coproduzem o mundo em malhas complexas de interdependência e mutualidade.

A diferença entre coisa e objeto e o reconhecimento da agência dessas coisas são fundamentais para repensar a materialidade das práticas pedagógicas com instalações artísticas. Quando tratamos os materiais apenas como objetos fechados em si, prontos para uso e descarte, corremos o risco de reforçar a lógica do “brilho tóxico”, que encapsula e isola os materiais, ignorando sua inserção nos processos vitais e ecológicos que deveriam sustentar uma educação comprometida com a regeneração planetária.

Como foi dito anteriormente, reduzir a materialidade a uma substância passiva e manipulável é um equívoco epistemológico e pedagógico. Segundo Ingold, aprendemos muito mais ao nos envolver diretamente com os próprios materiais, acompanhando o que acontece com eles ao circular, misturar-se, solidificar-se ou dissolver-se na formação de coisas mais ou menos duráveis. Ele

nos convida a reivindicar uma pedagogia fundada na atenção ao corpo, à matéria, ao tempo, ao gesto e à Terra, uma pedagogia da sensibilidade, do cuidado e da imersão.

Considerando essa perspectiva das coisas, podemos nos alinhar com a teoria ator-rede. Tara Fenwick e Richard Edwards (2010), em *Teoria ator-rede na educação*, afirmam que a TAR não é uma teoria “aplicada” como uma ferramenta, mas sim uma sensibilidade, uma intervenção, uma forma de perceber e se aproximar dos fenômenos. Para pesquisadoras/es em educação, as abordagens da TAR possibilitam encenar questões e fenômenos de modo a discernir ambivalências, objetos confusos, múltiplos mundos sobrepostos e aparentes contradições que estão incorporados em tantas questões educacionais (Fenwick e Edwards, 2010, p. ix).

Além da TAR, o conceito de *Chthuluceno*, proposto por Donna Haraway, também atravessa este capítulo como uma lente de aproximação. Ele permite compreender essas práticas como enredadas com a Terra e com o tempo, compostas com o que havia por perto: urgências locais, afetos compartilhados, materiais disponíveis. Observar essas experiências com um olhar ctônico é também perguntar:

Como essas instalações chegaram até ali?
Com quais materiais, alianças e gestos foram feitas?
Por que fazer instalações naquele contexto? Para quê?

Essas perguntas não visam a respostas conclusivas, funcionam como bússolas que orientam a escuta. Cada instalação afirma sua presença no aqui-agora, mas também se conecta a redes mais amplas: ecológicas, simbólicas, políticas, afetivas. O princípio da interdependência entre o local e o global torna-se tangível, por exemplo, na instalação *Lixo é luxo*: partimos de objetos cotidianos descartados, para refletir sobre os ciclos de consumo e o destino do que é rejeitado. Um copo plástico utilizado em Valença pode, dias depois, boiar como microplástico num oceano distante. O local se amplia até o planetário.

Em *Nossos bosques têm mais vida*, o movimento foi inverso: as queimadas que devastavam a floresta amazônica chegaram até nós por meio de imagens, notícias e sentimentos de desolação e angústia compartilhados. A indignação virou impulso criador. Produzimos uma instalação local em resposta à destruição distante. A floresta que ardia longe foi convocada para dentro do campus como um gesto de implicação política e poética. Se, em outros trabalhos, o local se projetava em

direção ao global, aqui foi o global que se encolheu para caber no espaço do Laboratório de Artes Visuais.

Esses exemplos não funcionam como provas de eficácia, nem como modelos a serem replicados. Ao contrário, carregam os acertos e tropeços próprios de uma prática situada. Algumas escolhas, à luz do que compreendo hoje, talvez não fossem repetidas. Ainda assim, cada gesto contribuiu para a formulação dos princípios que sustentam esta prática. Não se trata de idealizar o percurso, mas de reconhecer a potência das experiências, mesmo quando falham, hesitam ou se contradizem.

As passagens narradas neste capítulo não ilustram ideias previamente concebidas. Foram as próprias experiências vividas nas instalações – com seus encontros, impasses e improvisos – que deram origem ao que, mais tarde, reconheci como princípios da prática artística/pedagógica/regenerativa. A escrita da tese não cria esses princípios: apenas os escuta, os organiza e lhes dá forma.

Os quatro princípios que sustentam essa pedagogia – o reconhecimento da interdependência entre todas as formas de existência; a atenção às relações entre o local e o global; o acolhimento da diversidade como condição vital; e o compromisso com a educação ambiental – foram tecidos na ação. As leituras que me acompanharam no doutorado não os inventaram, mas ajudaram a revisá-los, tencioná-los, aprofundá-los. Teoria e prática, aqui, não se explicam mutuamente, mas se implicam de modo inseparável.

Conforme disse, não busco fixar significados para os acontecimentos descritos. Narro as instalações de forma factual, arriscando hipóteses e aproximações, sem pretender esgotar suas camadas de sentido. Meu interesse é tornar visível o caminho de pensamento que venho traçando, sem exigir que ele seja tomado como definitivo ou imune a revisões. Acolho as dúvidas, respeito os silêncios e reconheço os limites do que pode ser dito. As instalações, portanto, não são objetos de estudo, mas acontecimentos compartilhados. Como sugere Haraway, trata-se de cultivar um pragmatismo do chão, um modo de estar no mundo ancorado no húmus, na materialidade, na relação.

Instalação Sem Título (2017)

Imagem 18 – *Instalação Sem Título*, 2017.



Fonte: acervo próprio.

Por enquanto, o melhor modo de apresentar esta instalação, cujo título, à época, nem ao menos chegou a ser formulado tamanha foi sua imprevisibilidade, é descrevendo os eventos que levaram uma barraca de *camping* para dentro da sala de aula. Vamos chamar essa instalação de *Sem título 2017*,⁴⁹ já que, de fato, ela nunca possuiu um.

"Descrevam, escrevam, descrevam, escrevam", ensina Bruno Latour (2012, p. 216) quando se quer compreender uma rede. Aqui estão descritos de que modo as/os estudantes desorganizaram o espaço para adaptar a sala de aula à ideia artística construída pelo grupo, bem como de que forma a barraca de *camping* chegou à sala de aula, explorando algumas maneiras pelas quais as operações dessa instalação transformaram a sala de aula e as próprias aulas de Arte. Os elementos não humanos da instalação, bem como suas interações entre si e entre os elementos humanos, foram analisados sob a ótica da TAR.

⁴⁹ Vídeos da instalação disponíveis em: https://youtu.be/NbRMAhJ3j_w; <https://youtu.be/5qmcKtj64M8>.

O IFPI/*Campus* Valença, fica situado a 240 km de Teresina. Essa localidade, com uma população de, aproximadamente, 22.279 habitantes, caracteriza-se pela transição entre a caatinga e o cerrado. Inaugurado em 2014, o *campus* inicialmente ofereceu cursos Técnicos Integrados ao Médio em Administração e Meio Ambiente. A experiência contada aqui envolve a turma do 2º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Meio Ambiente, composta por 40 estudantes com idades entre 15 e 17 anos.

A história começa na Sala de Arte. Naquele ano, o componente curricular Arte recebeu uma sala de laboratório maior do que as salas destinadas às aulas, para ser a Sala de Arte (hoje o espaço consta no Plano Institucional como Laboratório de Artes Visuais – Lavi). A sala estava mobiliada com 1 armário, 41 cadeiras e 22 mesas de tamanho médio, ordenadas lado a lado, de modo a acomodar 2 estudantes em cada mesa. Havia, ainda, um projetor e um computador interativo para lousa digital. Para desenvolver a instalação, com exceção do armário, todo o mobiliário foi retirado.

Até meados de junho, não havia nada na minha prática pedagógica que sugerisse o desenvolvimento da instalação artística como dispositivo pedagógico. O conteúdo abordado, naquele período, era estética do cotidiano e arte naif. Após uma breve exposição sobre estes conceitos, iniciou-se uma discussão acerca dos pequenos objetos presentes no nosso entorno e capazes de evocar sentimentos de afeto e conexão.

Neste momento, não consigo precisar o que desencadeou uma situação conflituosa durante a aula. A tensão entre mim e a turma vinha aumentando, gradualmente; lembro-me, vagamente, de enfrentar dificuldades no diálogo com esse grupo. Já havia conduzido trabalhos de *performance* e uma intervenção artística com pneus de carro nos corredores do *campus* com a turma de Administração. No entanto, a turma de Meio Ambiente revelou-se, particularmente, desafiadora.

Em algum momento, o diálogo tornou-se impossível, e eu me vi obrigada a tomar uma atitude radical que não sabia qual seria. Diante da ineficácia de tentativas de diálogo e apaziguamento, cujos detalhes não cabem aqui, saí da sala de aula em direção ao meu carro estacionado na instituição. Ao abrir o porta-malas, busquei por algo que pudesse ser utilizado para desenvolver uma atividade, cujos contornos ainda não estavam definidos. Entre sacos de dormir e caixas térmicas, encontrei uma **barraca de camping**. Ao retornar à sala de aula, dispus a sacola contendo a barraca e perguntei:

**E AGORA, O QUE
FAREMOS?**

Dessa forma, a barraca, ícone de aventura e refúgio, serviu como ponto de partida para nossa primeira **construção artística coletiva**, culminando em uma instalação artística/pedagógica. Inicialmente, a ideia era restringir o espaço à barraca, mas toda a sala foi impregnada pela atmosfera da instalação, tornando impossível dissociar a sala do próprio elemento da barraca.

No instante em que a barraca de *camping* se instalou no centro da sala de aula, algo se deslocou. Não era apenas um objeto trazido de fora, mas um gesto que, no sentido de Badiou, compôs um **múltiplo eventual**: um conjunto de elementos que, reunidos, materializam um acontecimento capaz de romper a ordem habitual e inaugurar uma nova possibilidade na situação (Badiou, 2005). Esse gesto não interrompeu a rotina como um acidente breve; ele criou uma fenda na paisagem previsível das aulas de Arte, um lugar onde outras regras poderiam começar a valer. Nesse novo arranjo, a barraca já não era apenas uma barraca: tornara-se um “supernumerário”, aquilo que excede a contagem e que, por não caber no inventário reconhecido pelo “estado da situação”, instala um excesso irreduzível (Badiou, 2005).

Ali, entre as paredes, os elementos que compunham a instalação, as pessoas que circulavam e o ar perfumado, a barraca deixava de cumprir uma função utilitária e passava a reivindicar para si significados não previstos, coabitando com o ordinário para abrir uma dimensão imprevista na experiência pedagógica.

A partir do conjunto de registros, observações e memórias reunidos sobre a instalação *Sem Título 2017*, foi possível compreender que todos os elementos que a compuseram – a barraca, os ursinhos de pelúcia, a projeção do cosmos, o livro de poesia, entre outros – exerceram agência na configuração da realidade tecida em seu entorno. Esse entendimento se sustenta tanto nas proposições da teoria ator-rede, que reconhece a capacidade de ação distribuída entre humanos e não humanos, quanto nas discussões sobre a teoria de Gaia apresentadas anteriormente nesta tese, nas quais as coisas, os seres e os processos se articulam em redes de interdependência que excedem a centralidade humana.

Na TAR, a tradução é um processo que envolve a transformação e negociação de significados em redes sociais complexas, com a participação de atores humanos e não humanos. Na tradução, entidades diferentes precisam “negociar” e “mobilizar” para compartilhar ou compreender um significado específico dentro da rede. Este processo não é uma transferência direta de significados, mas uma dinâmica na qual os atores envolvidos influenciam e são influenciados. A narrativa

construída em torno da instalação destaca, como propõe Latour, a agência de todos os atores, humanos e não humanos, em uma trama interconectada.

Ao criarmos, eu e a turma de estudantes, a instalação Artística/pedagógica, eu não tinha conhecimento da TAR. Portanto, ao mencionar que a instalação incorporou elementos não humanos de maneira ativa, não estou me referindo ao *modus operandi* da TAR, que poderia envolver tanto a intencionalidade dessa incorporação (o que não ocorreu) quanto a observação dos acontecimentos à maneira dessa teoria. Considero os eventos que se desdobraram desde os momentos anteriores à entrada da barraca na sala de aula até a remoção dos elementos não humanos de seus espaços cotidianos e sua colocação em um ambiente não habitual, propiciando outras conexões.

Estou considerando como os eventos se desenrolaram ao retirar elementos não humanos de seus espaços cotidianos – como da casa das pessoas – e colocá-los em um ambiente não habitual, criando outras conexões. Sob essa perspectiva, o processo ocorreu organicamente, resultando na incorporação ativa desses elementos. Na abordagem da teoria ator-rede, esse movimento pode ser compreendido como a formação de um **agregado**, no sentido proposto por Latour (2012): um conjunto heterogêneo constituído por entidades humanas e não humanas cujas relações são reconfiguradas a partir de seu deslocamento e da subsequente tradução. Ao serem retirados de seus contextos originais e inseridos na instalação, esses elementos passaram a integrar novas associações, negociando e reorganizando significados dentro da rede que se formou naquele espaço.

É necessário ressaltar que esta narrativa se constrói a partir dos vestígios deixados pela instalação. As fotografias e os vídeos disponíveis – ainda que marcados pela baixa qualidade técnica do celular que eu utilizava em 2017, cuja tecnologia já não era das mais avançadas na época – constituem uma parte importante desse acervo. A esses registros somam-se alguns objetos que ainda permanecem comigo ou próximos de mim, o que possibilita um contato mais direto e material com a instalação. Entre eles, está o livro *Toda Poesia*, de Paulo Leminski, e um edredom florido que, à época, foi disposto no chão, ao fundo da barraca, conferindo aconchego ao espaço interno, e que hoje se encontra na casa da minha irmã. A partir desses vestígios – visíveis nas imagens, nos relatos colhidos junto às pessoas que participaram da experiência, nas minhas próprias memórias e na presença continuada de certos objetos no meu cotidiano – é possível identificar quais elementos efetivamente exerceram agência na rede em questão.

Latour (2012) diz que se a coisa não tem efetivamente agência, então ela não é um agente da rede. "Lembre-mos: um ator que não faz diferença não é um ator" (p. 191). Desta forma,

elementos que não foram possíveis de serem identificados não estão necessariamente sendo ignorados, eles apenas não fizeram diferença na rede, não se portando, desta forma, como atores.

Na ausência de uma distinção hierárquica entre sujeitos e objetos, todos são considerados atores ativos, participando plenamente das redes. Agregados podem surgir quando esses atores se associam em complexas relações, em formações não necessariamente estáticas; elas podem se constituir temporariamente com base nas relações específicas estabelecidas em contextos particulares (Latour, 2012). A teoria ator-rede reconhece a heterogeneidade dos atores, permitindo que eles se juntem de diferentes maneiras para criar redes dinâmicas. Essas redes estão sempre mudando à medida que os atores entram e saem das conexões. Assim, o conceito de agregados enfatiza a natureza fluida e mutável das interações na construção da realidade social.

Destaca-se na TAR a agência de diversos atores e suas interações formando redes que moldam a construção social. A instalação “*Sem Título 2017*”, ao incorporar elementos cotidianos, integrou componentes familiares, potencialmente estabelecendo conexões e relações entre pessoas e coisas no ambiente. Esses atores, atuando como agentes da instalação, desempenham um papel ativo na reconfiguração das relações sociais, criando dinâmicas e significados. Ressalto que a presença de elementos cotidianos na instalação conecta microesferas distintas e proporcionam uma abordagem mais complexa para compreender como a sociedade é construída e transformada.

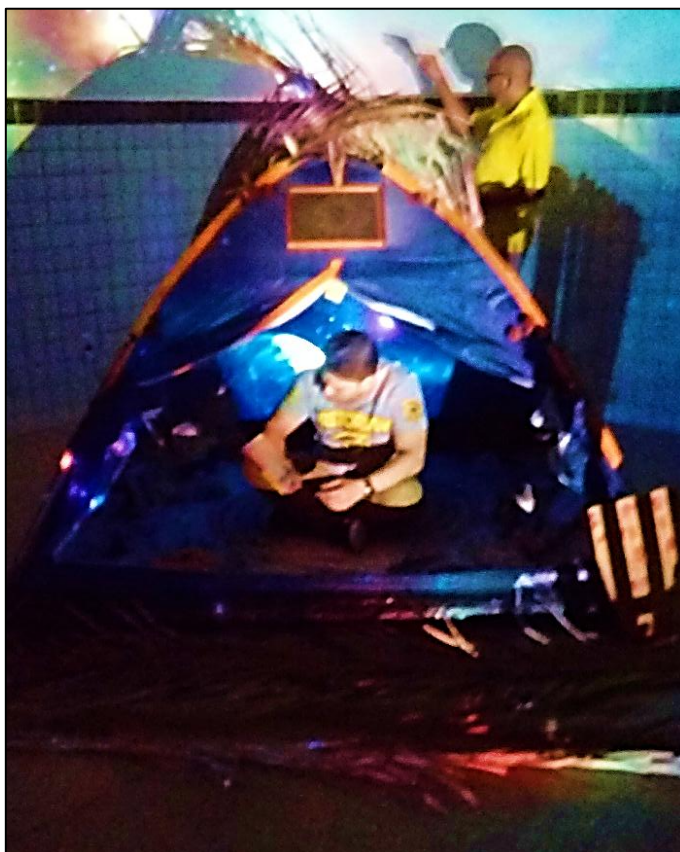
Nessa perspectiva, a agência é atribuída tanto aos atores humanos quanto aos não humanos, considerando todos como participantes ativos nas redes sociais. A TAR enfatiza a importância das interações entre atores heterogêneos na formação de redes dinâmicas. A inclusão de elementos cotidianos em uma instalação pode criar dinâmicas e significados nas relações sociais, promovendo a reconfiguração da rede.

As relações entre não humanos e humanos

Para identificar a agência e as relações entre todos os agentes, é fundamental rastrear a **origem e o processo de coleta dos materiais**: os objetos que compunham a instalação foram trazidos por mim e pelas/pelos estudantes da turma. Eram itens pessoais, carregados de afeto, que habitavam as casas das/os estudantes ou de suas famílias, além de objetos provenientes da minha residência e do laboratório de arte. O critério de seleção não era utilitário, mas afetivo: cada pessoa

levava algo que tivesse significado em sua vida e que, ao compor o espaço coletivo, pudesse instaurar novas relações de sentido.

Imagem 19 – Detalhe da instalação *Sem Título*, 2017.



Fonte: Acervo próprio.

Desde o início, orientei que levassem objetos que despertassem vínculos – seja pelo afeto, seja pela força de sua presença visual – como enfeites, peças marcantes ou elementos de uso cotidiano. Entre as escolhas, houve quem trouxesse um vaso azul com uma flor de plástico, e quem imaginasse levar a própria cama, compreendendo-a como o lugar mais íntimo de conforto e acolhimento. Ainda que a escala da instalação não comportasse tal possibilidade, o desejo foi incorporado de outras formas, como na presença de um edredom branco com flores em tons pastéis, que foi colocado no chão da barraca, conferindo-lhe uma atmosfera de conforto e acolhimento.

Sobre o comportamento das pessoas na instalação, interessa perceber como se deram as interações e de que forma elas contribuíram para a construção de significados. Para pensar essa questão, distingo dois modos de relação possíveis: a **presença observadora**, quando a pessoa acompanha a cena à distância, sem atravessar o espaço nem interagir com os demais atores; e a **presença imersa**, quando o corpo explora, toca, escuta e se deixa atravessar pelo que acontece, tornando-se parte viva da obra.

Com base nos relatos coletados, nas minhas lembranças e nos registros fotográficos, é evidente que essa instalação foi majoritariamente vivida como presença imersiva. Em diversas imagens, nota-se a interação intensa entre os atores humanos e as coisas, especialmente com o livro *Toda Poesia*, de Paulo Leminski. Colocado em um ponto de fácil acesso, ele se tornou um núcleo de encontro: em muitos registros, há pessoas folheando suas páginas, lendo em voz alta, sussurrando versos ou compartilhando trechos entre si. O livro atuava como uma âncora, prolongando a permanência e aprofundando a relação do público com o espaço.

Na imagem 19, por exemplo, um professor lê o livro de Leminski, enquanto, ao fundo, outro projeta sombras na parede com o corpo. Qual dessas ações seria mais ativa ou mais imersiva? A resposta depende do contexto e das intenções que movem cada gesto. O professor leitor, absorvido pelo texto, pode estar engajado em uma participação mais introspectiva e reflexiva; já o professor das sombras, envolto pela projeção do cosmos, expressa um tipo de interação mais física e performativa – curiosamente, este é o professor de Educação Física do *campus*.

Esse último, em uma conversa no dia 7 de janeiro de 2024, relatou que a instalação lhe proporcionou uma sensação de imersão e que a projeção do cosmos nas paredes despertou nele o desejo de simular o movimento no espaço. Esse testemunho evidencia como uma instalação pode convocar formas distintas de envolvimento, seja pela reflexão silenciosa, pela interação física ou pela manifestação espontânea da criatividade.

Outro elemento que capturou atenção foi a bola de vidro iluminada, com uma rosa no interior, semelhante a uma pequena luminária. Em uma fotografia, uma professora está deitada dentro da barraca; em outra, é vista sentada, contemplando a bola de luz (imagem 20). Até que ponto essa atitude seria presença imersiva ou observadora? Chego a questionar se existe, de fato, uma participação completamente inerte. Quando alguém se demora diante de um elemento da instalação, essa atenção pode ser fruto de uma escolha consciente e de um interesse genuíno pelo que observa. Isso não exclui que, em outro momento, outros elementos despertem sua curiosidade ou envolvimento.

Afinal, diferentes agentes atuam em diferentes posições, simultaneamente, e seus protagonismos dependerão de quem interage com eles.

Imagem 20 - *Instalação Sem Título*, 2017.



Fonte: Acervo próprio.

Agência das coisas

A agência dos elementos não humanos na instalação pode ser descrita em termos de sua capacidade de influenciar a interação e a experiência do/a espectador/a. A bola de vidro iluminada, os ursinhos de pelúcia e a projeção do cosmos nas paredes, por exemplo, desempenharam papéis ativos, ao provocar reações, despertar interesses e criar atmosferas específicas. Assim como Rembrandt afirmou que “sem atmosfera uma pintura não é nada”, de maneira análoga, sem uma atmosfera distintiva, uma instalação não é verdadeiramente uma instalação. A atmosfera é o elemento vital que dá vida e significado à experiência artística imersiva.

Os elementos não humanos modelaram a dinâmica do espaço, proporcionando estímulos visuais, sonoros e táteis, e contribuindo para a atmosfera geral da instalação. A bola de vidro,

atuando como fonte de luz no interior da barraca – cujas paredes foram atravessadas pela projeção da lua –, juntamente com os ursinhos de pelúcia e a projeção do cosmos, por exemplo, apresentaram-se como elementos conceituais e imersivos, estimulando as/os participantes a se integrar à instalação e, assim, tornar-se parte dela. Nessa perspectiva, a agência dos elementos não humanos reside em sua capacidade de influenciar a experiência estética e participativa, adicionando camadas de significado e provocando respostas em todos os agentes da instalação.

As respostas geradas podem ser consideradas como "tradução". Cada elemento na instalação desempenha o papel de mediador ativo, influenciando e sendo influenciado por outros, originando novas traduções e modos de compreender o social. Destacar como cada elemento se converte em uma encruzilhada enfatiza não apenas os eventos isolados, mas as interações dinâmicas entre os elementos, evidenciando como essas interações geram novos significados, relações e possibilidades. Como afirma Latour (2012), “[...] a palavra ‘tradução’ assume agora um significado algo especializado: uma relação que não transporta causalidade, mas induz dois mediadores à coexistência” (p. 159).

A instalação artística *Sem Título 2017* transformou-se em um ecossistema sensorial onde elementos não humanos desempenharam papéis fundamentais na experiência compartilhada. Cada coisa, cuidadosamente selecionada e posicionada, tornou-se um agente ativo, influenciando e sendo influenciado pelos elementos humanos. Neste contexto, a agência dos não humanos não foi apenas uma questão de presença, mas uma dinâmica interativa que desafiou as fronteiras entre artista, obra e espectador/a.

É importante ressaltar que a descrição da agência dos não humanos na instalação é baseada em seus vestígios: 28 fotografias, três vídeos e quatro relatos sobre as lembranças da experiência, além das minhas memórias. Algumas influências dos agentes não humanos podem ser descritas de maneira mais fidedigna, enquanto outras são projeções e especulações sobre as possibilidades de agência e interações entre esses elementos. Ao explorar a influência desses elementos, mergulharemos em uma narrativa detalhada que revela como cada objeto contribuiu para a complexidade da experiência estética. A seguir, uma descrição minuciosa da agência singular de cada não humano na construção dessa interação.

Agência da Barraca de Camping e da Sala de Arte

A barraca de camping é um agente dinâmico dentro da instalação, atraindo e engajando tanto as pessoas quanto os elementos não humanos. Ela atua como um dispositivo que convoca e atrai presenças, humanas e não humanas, a habitar um espaço de contemplação, descoberta e encontro. Seu formato acolhedor, quase simbiótico, estabelece uma interface entre o interior e o exterior, convidando à entrada e ao recolhimento, criando uma “caverna cósmica” onde o visível e o invisível se fundem.

A Sala de Arte, por sua vez, atua como um amplificador dessa experiência: suas paredes se tornam telas que projetam o cosmos, expandindo a barraca para além do seu corpo físico. A projeção astral que envolve o recinto não apenas contextualiza a barraca, mas amplifica sua presença, conferindo-lhe uma aura de reverberação que pulsa por toda a sala. A sala atua como um agente amplificador e difusor, um espaço que articula uma relação dialógica com a barraca, onde ambos se coproduzem mutuamente em sua agência.

Essa relação é de troca e reciprocidade. A barraca se impõe como um núcleo de concentração, um núcleo sensível onde as projeções encontram uma moldura física e simbólica, enquanto a sala circundante amplia e fragmenta esse núcleo em múltiplas direções, criando uma espécie de halo que preenche o ambiente. Assim, o espaço da instalação torna-se um agenciamento onde o tempo parece dilatar-se, convidando à lentidão, à imersão e à reflexão.

A atmosfera criada por essa interação é fluida e etérea. É um campo sensível onde o espaço material da barraca e o espaço virtual das projeções cósmicas se amalgamam, produzindo uma experiência sinestésica e transcendente. Essa atmosfera não pertence exclusivamente a nenhum dos agentes isoladamente – barraca ou sala – mas sim ao encontro entre eles, a um espaço de imbricamento onde as fronteiras entre interior e exterior, humano e não humano, real e imaginário se dissolvem e se recriam.

Condicionador de ar que proporcionou a temperatura do ambiente:

Os condicionadores de ar atuaram como mediadores do conforto térmico, influenciando diretamente a experiência geral. Ao manterem a temperatura adequada, contribuíram para o

acolhimento das pessoas participantes. Silenciosos, regularam o ambiente para que a imersão se mantivesse fluida, sem interferências provocadas pelo calor ou frio excessivos. Dessa forma, colaboraram para a criação de uma atmosfera propícia à concentração, à contemplação e à interação sensível com a instalação.

Os projetores e as imagens do cosmos e da lua:

Na instalação, os projetores não atuaram como simples transmissores desvinculados dos processos que a animavam; foram agentes implicados na malha de relações que se tecia no espaço. Seguindo a perspectiva de Tim Ingold, não se comportaram como “objetos” inertes, mas como “coisas” imersas em fluxos vitais, porosas ao ambiente, às presenças humanas e às condições de luz e sombra. O feixe luminoso não apenas ocupava o espaço: percorria-o como um fio de luz, entrelaçando-se às paredes, aos objetos e aos corpos, compondo uma topografia imaterial que se formava e desfazia continuamente.

As imagens projetadas – a lua no interior da barraca e o cosmos nas paredes – atuaram como intermediárias sensíveis entre o espaço físico e o imaginário coletivo. Evocavam dimensões geontológicas, no sentido de Povinelli (2016), ao embaralhar fronteiras entre o vivo e o não-vivo: astros distantes ganhavam agência no encontro com o público, afetando presenças e estados de espírito, como se trouxessem para dentro da sala um tempo e um espaço que excediam a experiência cotidiana.

No sentido latouriano, projetores e imagens compuseram uma rede sociotécnica em que tecnologia, espaço e participantes se implicaram mutuamente. Não havia “projeção” de um lado e “público” de outro: havia uma cadeia de mediações em que os feixes de luz incidiam sobre rostos e roupas, incorporando as pessoas à paisagem cósmica. Cada deslocamento corporal reconfigurava a cena, transformando espectadoras/es em cocriadoras/es do trabalho.

A atmosfera resultante emergia da sobreposição entre o arranjo espacial e a presença de quem experienciava a instalação. Ao entrar no ambiente, as pessoas eram envolvidas por uma luz que parecia atravessar os corpos, dissolvendo a distinção entre interior e exterior, microcosmo e macrocosmo.

Assim, os projetores não apenas mediaram a visibilidade das imagens: foram nós ativos na malha de relações, produzindo encontros entre pessoas e coisas, entre espaço íntimo e universo expandido, entre o gesto técnico da montagem e os afetos de objetos cotidianos elevados à condição de *objetos de arte*. A interação potencial ia da contemplação silenciosa à imersão física: entrar na barraca iluminada, tocar a lona, perceber como a sombra própria se mesclava ao horizonte estrelado.

Em um dos registros da instalação, destaca-se a projeção da Nebulosa da Hélice (NGC 7293), conhecida como “*Olho de Deus*” – uma nebulosa planetária na constelação de Aquário, a cerca de 650 anos-luz da Terra (imagem 21). Um olhar cósmico que atravessa o espaço-tempo, enquanto outras projeções transitavam entre diferentes constelações, compondo uma coreografia visual que conectava olhares e mundos.

**A PROJEÇÃO CÓSMICA INSTAURAVA UMA
SUSPENSÃO DO TEMPO ORDINÁRIO,
INDUZINDO UM RITMO MAIS LENTO,
CONTEMPLATIVO, QUASE RITUAL.**



Fonte: Acervo próprio.

Som ambiente:

O som foi um dos elementos centrais na constituição da atmosfera da instalação, articulando-se com a proposta estética e relacional do trabalho. A escolha cuidadosa de uma faixa de som ambiente, encontrada no YouTube, buscava instaurar um campo sensível para que o público se engajasse com objetos cotidianos deslocados de seus usos habituais. Nesse sentido, pode-se compreender o som ambiente como o conjunto de sons presentes em um espaço, provenientes de múltiplas fontes, que formam um campo sonoro contínuo e relativamente estável, perceptível de maneira global mais do que por seus elementos isolados (Augoyard; Torgue, 2005). Esse tecido sonoro atravessou toda a experiência, modulando a atuação dos demais elementos e instaurando novas relações.

Como observa LaBelle (2006), o som é irredutivelmente relacional: sai de um corpo e atravessa outros, sendo continuamente moldado pelo espaço físico, por suas reverberações, difrações e absorções, mas também pela presença e deslocamento de quem o habita. Assim, o som não apenas ocupa, mas prolonga o espaço, multiplicando pontos de escuta e instaurando uma cartografia auditiva partilhada.

Integrado à experiência sensorial, o som dialogava diretamente com as projeções visuais, ampliando a sensação de imersão e funcionando como um tecido auditivo que costurava diferentes presenças e materiais. Para LaBelle, a natureza relacional do som se manifesta nas dinâmicas espaciais: espaço e som interagem continuamente, com o ambiente físico modelando suas qualidades por meio de reflexão, absorção, reverberação e difração.

Ao mesmo tempo, o som extrapola a percepção estritamente espacial, emergindo entre as presenças que partilham o mesmo lugar. LaBelle observa que o som não apenas responde à materialidade do ambiente, mas também é afetado pela presença e deslocamento de quem o habita, multiplicando pontos de escuta e gerando uma espécie de cartografia auditiva compartilhada.

Essa dimensão acústica, por sua própria natureza, é pública: parte de uma fonte e se distribui imediatamente em múltiplas direções, instaurando um campo comum que conecta o que está visível ao que é apenas audível e o que habita a memória. Essa capacidade de evocar momentos esquecidos não é abstrata; manifesta-se em experiências, como na memória pessoal que descrevo a seguir e que evidencia o poder do som em atravessar tempos e espaços:

Os sons podem carregar uma qualidade particular, capaz de atravessar o presente e acionar lembranças com nitidez inesperada. “*Graças ao som, um momento esquecido de nossa vida é restaurado*” (Augoyard; Torgue, 2005, p. 22. Tradução minha). Bastam os primeiros acordes de uma melodia para que se abram passagens para outros tempos e lugares: a música *A Fistful of Dollars* (1964),⁵⁰ de Ennio Morricone, por exemplo, sempre traz de volta a presença do meu pai, trazendo consigo o perfume do jasmim cultivado por minha mãe no jardim de casa, misturando o cenário do escritório paterno ao terraço onde eu brincava, ao jardim onde circulavam nossos afetos. Nessas convergências, o som não apenas preenche o espaço: ele o prolonga na imaginação, fazendo convergir e se expandir audição, olfato, visão e sentimento num mesmo gesto de evocação.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CpZjvbSC9_M&list=RDCpZjvbSC9_M&start_radio=1>. Acesso em 15 ago. 2025.

Edredom e tapete de crochê

O edredom florido e o tapete redondo de crochê atuaram como agentes que não apenas intensificaram o caráter acolhedor da instalação, mas também deslocaram seus sentidos para além do ornamento. Ao se encontrarem com a barraca de camping, converteram o abrigo provisório em um espaço íntimo, quase doméstico. As estampas orgânicas do edredom evocavam a memória do repouso caseiro, enquanto sua maciez transformava o chão em superfície convidativa ao contato direto; o crochê, com sua textura manual e forma circular, definia um centro que sugeria encontro e partilha. Juntos, modulavam não apenas o espaço visual, mas também o auditivo: tecidos que absorvem ruídos, suavizando a reverberação, criavam uma escuta mais próxima, íntima, que envolvia o público. Em diálogo com as projeções visuais, esses elementos têxteis ofereceram um contrapeso tátil e caloroso às imagens luminosas, equilibrando presença e ilusão.

Como mediadores sensíveis, aproximaram o ambiente expositivo do universo afetivo das casas, carregando memórias de gestos cotidianos – cobrir, tecer, sentar-se, acolher – e instaurando um campo de ressonância entre espaço coletivo e lembrança pessoal. Assim, sua agência não se limitou a embelezar ou a oferecer conforto físico: o edredom e o tapete reconfiguraram o modo de estar na instalação, convocando as pessoas a se deitarem, se reunirem, se demorarem, e abrindo passagem para uma atmosfera de proximidade e cuidado em que humanos, objetos e espaço se entrelaçavam em um mesmo gesto de experiência compartilhada.

Palhas secas de palmeira

As palhas secas de palmeira assumiram um papel sensorial e poético na instalação: como quaisquer fronteiras frágeis e vivas, operaram como limiar que conduzia o olhar e o corpo da Sala de Arte para o interior da barraca. Seu toque áspero sobre o solo não só convocava o gesto de pisar, acompanhado pelo som seco e sussurrante das palhas se comprimindo sob os pés, como também modulava a experiência tátil e acústica do espaço (imagem 22).

No chão, a tapeçaria rústica das palhas demarcava rotas de passagem e áreas sugerindo permanência; nas laterais da entrada, elas traçavam uma fronteira tênue. Esteticamente, conferiam à instalação uma textura orgânica, ancestral, ao mesmo tempo rústica e ritual.

Imagem 22 – Barraca da Instalação Sem Título, 2017.



Fonte: Acervo próprio.

Na esfera simbólica, as palhas remetem à geografia de Valença do Piauí, região situada no semiárido da Caatinga, caracterizada por uma vegetação adaptada à seca, entre a qual se destacam a carnaúba e o buriti.

Sua adoção na instalação evocava práticas regionais de colheita sustentável: as palhas são recolhidas por comunidades locais que, há gerações, reconhecem não apenas seu valor utilitário, mas também o significado cultural incorporado nelas. Essas folhas carregam memórias artesanais, reconhecíveis na confecção de chapéus, fibras e na cobertura de casas de taipa, conectando a instalação às formas de saber dos territórios semiáridos.

Essas palhas dialogavam com outros elementos da instalação. Em contraste com a maciez do edredom e do tapete de crochê, sua textura seca e terrosa realçava a oscilação entre o refúgio íntimo e a rusticidade da natureza. Como componentes do cenário, introduziam ao espaço uma rugosidade que instaurava uma zona de interseção entre o natural e o construído.

A experiência, porém, não se limitava ao olhar: ao serem pisadas, as fibras produziam um estalar seco e áspero que se incorporava à ambiência, acrescentando uma camada acústica à instalação. O farfalhar sob os pés abafava e, simultaneamente, intensificava a escuta, transformando a

chegada em um rito sensorial – ao mesmo tempo auditivo e corporal – em que cada passo se convertia em gesto de inserção no espaço.

Na interação com as projeções visuais, enquanto as imagens efêmeras do cosmos abriam frestas de luz e expansão, a presença material e ancestral das palhas sustentava a gravidade do chão. Não se tratava de ornamentos, mas de rastros de vida enredados na história do território, marcas de um tempo que permanece ativo na matéria. Como lembra Ingold (2012), as coisas não apenas existem, mas “acontecem”: elas participam, em sua vitalidade, das tramas que habitamos. Nesse sentido, as palhas reiteravam que todo olhar lançado ao infinito retorna sempre à textura concreta da Terra, onde se entrelaçam passado e presente, memória e experiência.

Nesse jogo entre o efêmero da projeção e a densidade do vegetal, instaurava-se um campo de tensões: a origem podia ser imaginada como cósmica, mas permanecia ancorada no aqui, no solo do semiárido, onde cada fibra testemunha séculos de convivência com a seca e com a cultura local.

Assim, o encontro entre luz e palha não resultava em contraste fixo, mas em oscilação perceptiva: o olhar que se projetava para o céu era imediatamente reconduzido à aspereza do chão, numa experiência que reiterava o que sugere Latour (2020) em *Onde aterrar*: só é possível sonhar com o cosmos quando se reconhece o chão que nos sustenta. As palhas, nesse sentido, atuavam como lembrança tátil de que todo horizonte é também terrestre, e que até a imaginação de outros mundos depende da textura concreta deste. Como escreve Latour, “reconhecer esse pertencimento é justamente o que nos mantém capazes de registrar mais diferenças, mais pontos de vista e, sobretudo, de não reduzir sua quantidade” (2020, p. 20).

Esse reconhecimento, no contexto da instalação, não operava apenas como uma ancoragem simbólica, mas como uma prática sensível: cada material (a palha, o tecido, o som, a imagem projetada) conservava sua singularidade sem se dissolver no conjunto. Ao invés de uma fusão homogeneizadora, instaurava-se uma multiplicação de presenças, uma polifonia de agentes que, ao se tocarem, mantinham-se distintos. A pedagogia que daí emerge não é a da unificação, mas a da coexistência: aprender é acolher o excesso de diferenças, permitir que elas se tensionem, como o farfalhar seco sob os pés que não se deixa confundir com o brilho das projeções, mas ainda assim compõe a mesma cena.

Dessa forma, a instalação se torna um exercício de “não reduzir a quantidade”, de manter abertos os pontos de vista, os sons, as texturas e os tempos que convivem em um mesmo espaço.

O chão áspero da palmeira não apagava o “sonho cósmico”, mas o multiplicava, lembrando que toda imaginação de futuro precisa carregar consigo o peso, a memória e a concretude do presente.

Cercas que contornavam a barraca:

As cerquinhas que contornavam a barraca carregavam uma história singular dentro do campus. Havia sido trazidas por uma estudante para ornamentar a Festa Junina daquele mesmo ano e, em vez de retornarem com ela, permaneceram no espaço, passando a integrar outras situações, como a instalação *Sem título 2017* e, em 2019, as instalações *Nossos Bosques têm mais vida?* e *Lixo é Luxo*. Desde então, seguem em circulação, ora compondo festas, ora reaparecendo em instalações, deslocando-se de enfeite efêmero a dispositivo pedagógico.

Esse percurso evidencia como os objetos, ao transitarem entre diferentes contextos, transformam seus sentidos. As cerquinhas não eram apenas sobras de um evento anterior, mas actantes em constante reconfiguração: de ornamento festivo a elemento estruturador da instalação, assumiram funções diversas sem apagar as marcas de seus usos passados.

O reaparecimento de um mesmo objeto em situações distintas ilustra uma prática que se tornaria recorrente nas instalações: reaproveitar o que já está disponível, atribuindo novos significados a cada deslocamento. Mais do que reciclar ou descartar, tratava-se de experimentar com aquilo que o espaço oferecia, permitindo que a criação se desse a partir do já existente.

Assim, as cerquinhas não apenas delimitavam a barraca: constituíam uma moldura cultural e pedagógica que lembrava que cada objeto carrega em si uma trajetória, sempre em continuidade e nunca fechada. Nesse sentido, aproximam-se do que Ingold (2012) sugere ao afirmar que as coisas não se limitam a “existir”, mas a *acontecer*: elas não são pontos estáticos no espaço, mas nós temporários em linhas de vida que seguem se enredando.

Bola de vidro com uma rosa em seu interior e o cubo iluminado pendurado no centro da barraca:

A bola de vidro com água e uma rosa de tecido em seu interior, ornamento decorativo muito presente nas casas brasileiras sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, trazia para a instalação uma memória doméstica atravessada por um duplo gesto: evocava o enfeite kitsch da ornamentação popular e, ao mesmo tempo, insinuava a metáfora da bola de cristal. Nesse híbrido, condensava tanto a tentativa de preservar o belo – a rosa, imortalizada pela proteção do vidro e pela suspensão na água, incapaz de murchar por já ser de tecido – quanto a promessa de futuros imaginados, mantidos em suspensão na transparência líquida.

Aprendi com Bachelard (2013) que é possível compreender que a força desse ornamento não reside apenas em sua materialidade, mas na potência da imagem poética que engendra. Para ele, a *imagem verdadeira* não é uma simples recordação, mas abertura para o devaneio: ela convoca lembranças e desdobra um tempo íntimo em que memória e imaginação se aproximam. Assim, a esfera de vidro não se limitava a ser lembrança de um arranjo doméstico dos anos 1990; ela instaurava uma atmosfera em que passado e futuro se condensavam, como se cada reflexo expandisse o campo de experiências possíveis.

O cubo colorido, suspenso e iluminado no centro da barraca, por sua vez, deslocava-se do estatuto de brinquedo escolar para o de farol. Tornava-se, nesse movimento, aquilo que Bachelard chamaria de um “centro imaginante”: um núcleo luminoso que estruturava o espaço e inaugurava uma verticalidade poética, conduzindo o olhar para cima e provocando uma mudança de perspectiva corporal. Sua oscilação suave, acompanhando a circulação do ar, acrescentava à instalação uma dimensão tátil e instável, impossível de controlar, e por isso mesmo fértil para o devaneio. Mais do que iluminar, o cubo instaurava um centro cósmico-lúdico, uma geometria que mediava a passagem do íntimo para o vasto, do doméstico para o sideral.

Dispostos em pontos distintos, a bola de vidro junto à entrada e o cubo no centro da barraca criaram uma rede de complementaridade. A esfera modulava a luz através da rosa, projetando nuances e possíveis jogos de sombra; o cubo irradiava luminosidade difusa, criando um eixo central que equilibrava o espaço. Entre ambas, estabelecia-se uma espécie de diálogo: um ancorado na intimidade da sala doméstica, o outro orientado para o infinito. Ainda que as ruínas dos registros

não ofereçam precisão nos detalhes, é possível supor que luzes, reflexos e movimentos multiplicaram planos visuais e sensoriais, enriquecendo a experiência.

Mais que simples ornamentos, esfera e cubo atuaram como actantes da instalação: a primeira evocando a preservação do belo e a tentativa de deter o tempo, o segundo instaurando movimento e centralidade. Juntos, criaram um campo sensível em que memória e imaginação se uniram ao jogo de luz e forma, ampliando a atmosfera de encontro e experimentação que estruturava a obra.

Quadro acima da porta de entrada da barraca:

Posicionado estrategicamente acima da entrada da barraca, o quadro com a representação da Lua e do Sol amalgamadas cumpria um papel de portal simbólico. Sua presença marcava o liminar: ao atravessarem a porta, as/os participantes não apenas ingressavam em um espaço físico, mas também eram conduzidas/os a uma atmosfera onde a coexistência de opostos – noite e dia, feminino e masculino, claro e escuro – se apresentava de forma condensada. O quadro instaurava, assim, uma chave de leitura para o restante da instalação, anunciando já na entrada a fusão de dualidades que ecoaria no interior.

A representação da Lua e do Sol entrelaçados evocava a circularidade dos ciclos celestes, remetendo a ritmos ancestrais que articulam o cotidiano humano às forças cósmicas. Ao condensar esses dois astros num mesmo plano, o quadro funcionava como mediador conceitual: lembrava que os contrários não são necessariamente excludentes, mas podem coexistir em harmonia. Essa simbologia dialogava com a atmosfera da instalação, que unia elementos domésticos – como a bola de vidro com rosa – a referências cósmicas – como o cubo iluminado ao centro. O fundo preto do quadro reforçava sua potência imagética. Contrastando com o escuro da barraca, o preto criava um campo visual que intensificava o brilho dos astros desenhados na tela. Essa relação cromática ampliava a sensação de imersão, pois o olhar era atraído para o contraste luminoso, e esse gesto visual preparava o corpo para adentrar um espaço de suspensão e devaneio.

Imagem 23 – *Quadro posicionado acima da entrada da barraca, 2017.*

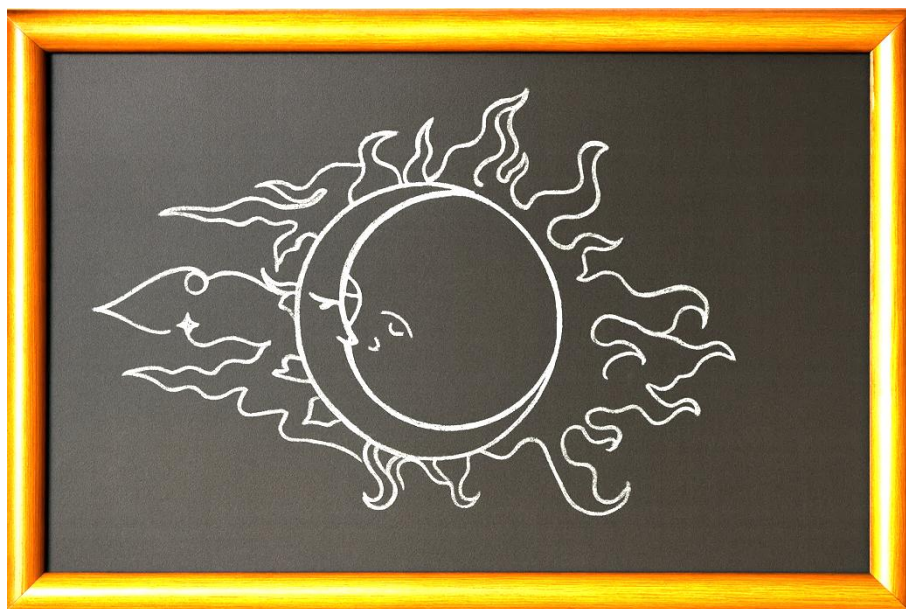


Fonte: Acervo próprio. A imagem dos astros amalgamados atuava como portal para a instalação, condensando a atmosfera cósmica que se expandia no interior do espaço.

Numa perspectiva bachelardiana, pode-se dizer que o quadro operava como imagem poética: não apenas representação, mas força evocadora que mobiliza memórias e imaginação. Ao condensar Sol e Lua em uma única figura, o quadro instaurava um convite ao devaneio sobre o tempo, os ciclos e a alternância vital. Assim, sua agência ia além do enfeite: funcionava como guardião simbólico da entrada, um actante que instaurava um limiar entre o espaço do cotidiano e o espaço do extraordinário.

Em sua função liminar e imagética, o quadro não apenas adornava a entrada, mas inaugurava uma atmosfera conceitual e sensível. Tornava-se, assim, um mediador capaz de ressignificar a própria experiência de atravessar o limiar da barraca, gesto que deixava de ser simples passagem física para tornar-se passagem simbólica, da ordem do rito.

Imagem 24 – *Quadro Sol e Lua*, 2025.



Fonte: Recriação digital realizada com o ChatGPT a partir de registro fotográfico, 2025. Devido à baixa qualidade do registro, optei por recriar a imagem para torná-la mais nítida.

Ursinhos de pelúcia e uma boneca de pano:

A partir da ótica da TAR, a análise da agência dos ursinhos de pelúcia e da boneca de pano revela suas interações com outros elementos e o papel desempenhado na construção da experiência artística. Esses objetos atuaram como agentes, contribuindo para uma atmosfera acolhedora dentro da barraca. Suas texturas e a familiaridade associada a brinquedos podem ter evocado sentimentos de conforto e conexão emocional com as/os participantes.

Dentro da barraca, esses elementos não apenas coexistiram, mas interagiram entre si, criando uma composição visual, sugerindo relações simbólicas. Estrategicamente dispostos, os ursinhos de pelúcia e a boneca proporcionaram um ambiente simbolicamente ampliado, conectando-se, visualmente, com outros elementos, como o edredom florido, o tapete de crochê e a iluminação. Esses quatro elementos estavam agrupados no fundo da barraca, no canto esquerdo, em oposição à bola de vidro.

A presença de tais coisas diversificou a estética da instalação, proporcionando contrastes de texturas entre a pelúcia, o pano e outros materiais presentes. Ao tocar ou interagir com os

ursinhos de pelúcia e a boneca, as/os participantes experimentaram sensações táteis distintas, ampliando a experiência sensorial. A disposição estratégica criou uma atmosfera de compartilhamento de espaço, adicionando camadas estéticas e afetivas à experiência.

Atuando como mediadores, esses elementos proporcionaram uma oportunidade de interação física e simbólica, direcionando a atenção das/os participantes e incentivando a exploração e a construção de significados por meio do toque e da observação. Os ursinhos (imagem 25) e a boneca estabeleceram relações com outros elementos, como a ambientação sonora, contribuindo para a construção de uma atmosfera imersiva, onde cada componente influencia e é influenciado pela presença dos outros. Dentro da perspectiva da teoria ator-rede, esses elementos são considerados agentes ativos na construção de significados, influenciando a percepção das/os participantes sobre a instalação e participando ativamente na construção da experiência artística.

Imagem 25 – *Detalhe da Instalação Sem Título*, 2017.



Fonte: Acervo próprio.

Placa de madeira "*Se pode aprender a odiar, pode ser ensinado a amar*":

Na perspectiva da TAR, a placa de madeira atuou como um agente ativo na complexa rede de elementos que compunham a instalação. A mensagem gravada na placa, resultante de uma atividade de recuperação de um estudante de uma turma anterior, acrescentou uma dimensão conceitual à composição artística.

Posicionada, estrategicamente, no canto direito, próximo à entrada da barraca, a placa contribuiu para a dinâmica espacial da instalação, influenciando a interação e percepção das pessoas. Seu local de colocação pode ter impactado a forma como os visitantes interagiram com a mensagem, ao ingressarem na barraca, bem como orientado o fluxo ao redor da estrutura.

A presença da placa estabeleceu uma interação visual e simbólica com outros elementos da instalação, dialogando, possivelmente, com temas abordados por objetos distintos, ampliando, assim, a experiência estética e conceitual. Ao ser posicionada à frente da barraca, criou uma relação direta com o espaço circundante, moldando a percepção dos visitantes sobre a natureza do ambiente proposto. A mensagem inscrita na placa pôde ter dialogado de maneiras sutis com o som ambiente e a iluminação, proporcionando uma experiência multissensorial às/aos visitantes. A combinação desses elementos contribuiu para a complexidade sensorial da instalação.

A provocação contida na mensagem da placa pôde ter instigado reflexões por parte das/os visitantes, incentivando-as/os a ponderar sobre o significado da frase e sua relação com a experiência artística como um todo. Dessa maneira, a placa de madeira compensada transcendia sua natureza estática, emergindo como um ator dinâmico que desempenhou um papel significativo na rede de elementos da instalação. Sua interação com outros objetos, o espaço e as pessoas criaram uma teia complexa de relações que contribuiu para a riqueza da experiência artística.

Vasos de flor com rosas vermelhas artificiais:

O conjunto de vasos com rosas vermelhas artificiais, disposto entre a cerca e a barraca, configurava uma composição marcante na instalação. A presença dessas flores plásticas, lado a lado com uma muda de planta natural, instaurava uma tensão simbólica entre o efêmero e o permanente, entre o que vive e o que simula viver. Essa justaposição oferecia às/aos participantes a

experiência de refletir sobre a linha tênue que separa a natureza da artificialidade, evocando percepções estéticas e inquietações éticas.

Enquanto a planta natural remetia ao fluxo vital, ao crescimento e à caducidade, aquelas flores imortais traziam consigo a estranheza da permanência – flores que não murcham, não exalam perfume e não morrem.

Ainda que, nesta primeira instalação, não houvesse uma intenção explícita de problematizar a questão, a artificialidade das flores já prenunciava uma discussão que mais tarde se tornaria central – não apenas em minha pesquisa, mas sobretudo em minha prática artística/pedagógica. O contraste entre a vitalidade da planta natural e a permanência inerte do plástico anunciava a tensão entre o que vive e o que se recusa a morrer. Essa tensão, inicialmente percebida apenas como efeito estético, viria a constituir um eixo fundamental das reflexões posteriores, quando passei a investigar com mais atenção a agência dos materiais e suas implicações ecológicas, éticas e pedagógicas.

Na instalação, os vasos atuaram como mediadores visuais e conceituais, ampliando a atmosfera ao introduzirem cor e textura. Sua artificialidade estabelecia diálogos sutis com outros elementos: a esfera de vidro iluminada que continha uma rosa em seu interior, as projeções do cosmos e até mesmo o som ambiente. Assim, esses vasos não apenas decoravam o espaço, mas intervieram na rede de relações, moldando a percepção das/dos participantes e convidando-os/as a refletir sobre as ambivalências do cotidiano: entre o real e o simulado, o orgânico e o industrial, o efêmero e o eterno.

Espelho Retangular com Moldura Barroca:

O espelho retangular com moldura barroca, posicionado à esquerda da instalação, próximo ao conjunto de ursos de pelúcia, operava como um ator singular nessa rede. Sua superfície reflexiva não apenas devolvia imagens, mas instaurava uma camada de duplicação do espaço, tornando a/o visitante parte integrante da obra. O gesto de se ver refletida/o transformava a experiência em um jogo de presenças: corpo, objeto e ambiente passavam a coexistir no mesmo campo visual.

A moldura, com ornamentos que remetiam ao estilo barroco – ainda que não fosse um artefato histórico, mas um objeto adquirido em uma lojinha de coisas para casa – expandia a instalação para além do seu tempo imediato, evocando memórias de uma estética que atravessa séculos.

Essa evocação não se restringia ao formal, mas abria caminho para pensar o barroco como movimento estético, político e religioso. Afinal, o barroco surge no contexto da Contrarreforma, quando a Igreja buscava reconquistar fiéis após as rupturas da Reforma Protestante, mobilizando imagens exuberantes, contrastes dramáticos e experiências sensoriais voltadas a tocar diretamente o corpo e a emoção.

Nesse sentido, o espelho instaurava um diálogo curioso: de um lado, sua moldura barroca expunha o peso histórico e o caráter político de um estilo que se tornou linguagem de poder; de outro, sua inserção em um contexto contemporâneo, ladeado por ursos de pelúcia, deslocava essa herança, mostrando como o barroco ainda se infiltra no cotidiano de formas inesperadas. Assim, o objeto tensionava o encontro entre o clássico e o popular, o sagrado e o cósmico, abrindo uma fresta para refletir sobre como a estética atravessa os tempos e permanece viva em práticas ordinárias.

Como mediador estético, o espelho instaurava vizinhanças simbólicas, fazendo dialogar o kitsch e o erudito, o popular e o cósmico. Ao mesmo tempo em que atraía visitantes pela curiosidade do reflexo, convidava-as/os a refletir sobre uma temporalidade expandida, onde a prática cotidiana se enlaça à história da arte.

Foi justamente nesse enlace que a teoria entrou em cena: o espelho, com sua moldura barroca, abriu espaço para que a história da arte barroca fosse tematizada ao longo de todo o processo da instalação – desde a seleção dos materiais e montagem, passando pela vivência no espaço, até a desmontagem e o momento de guardar os objetos que a compuseram. O objeto, portanto, não apenas habitava o espaço, mas também atuava como passagem entre a experiência prática e a reflexão teórica, mostrando como uma prática artística pode convocar a teoria e como a teoria, por sua vez, pode expandir o cotidiano da prática.

Escultura de Barro de São Francisco de Assis:

A escultura de barro de São Francisco de Assis, posicionada ao fundo da barraca, à direita, operava como um ator singular na rede da instalação. Seu lugar estratégico conferia-lhe uma presença silenciosa e, ao mesmo tempo, contundente: era impossível não percebê-la, ainda que sua

ação não se desse por meio do brilho ou do movimento, mas pela densidade simbólica que carregava.

O barro, moldado pelas mãos humanas, já é em si um agente: matéria da Terra que, ao ser trabalhada, carrega consigo a memória do chão, das águas e do gesto artesanal. Na forma de São Francisco, esse barro se transfigurava em signo espiritual, convocando associações com a humildade, o cuidado e a fraternidade com todas as formas de vida – valores que atravessaram a experiência da instalação e dialogaram com os temas que, mais tarde, se tornariam centrais em minha prática.

A escultura instaurava uma espécie de ponte simbólica entre o terreno e o celeste. Ao lado da projeção do cosmos, o santo que cantava “irmão sol” e “irmã lua” – referência ao *Cântico das Criaturas*, composto por São Francisco de Assis no século XIII, em que a natureza é celebrada como parte de uma mesma irmandade – parecia dialogar com as imagens projetadas, tecendo uma narrativa em que ciência, imaginação cósmica e espiritualidade se enlaçavam.

Assim, o espaço se tornava campo de convergência entre o infinito do céu e a concretude da terra, fazendo da escultura uma mediadora entre dimensões que, muitas vezes, são tratadas como opostas. Nesse gesto, insinuava-se também uma crítica à separação moderna – aquela que tentou isolar natureza e cultura, ciência e espiritualidade, humano e não humano – revelando que tais dicotomias nunca foram absolutas, mas sempre permeáveis. A escultura, nesse sentido, desestabilizava o corte moderno e deixava entrever a possibilidade de um mundo tecido por interações mais do que por separações.

Seu papel na rede da instalação não se limitava ao simbolismo religioso. A presença do barro também evocava a cultura popular, a tradição do artesanato e o valor pedagógico de práticas que, ao mesmo tempo, são estéticas e comunitárias. Diferente da artificialidade das flores de plástico, a escultura reforçava a ligação com o vivo e com o natural, tensionando ainda mais as relações entre o feito à mão, o industrializado e o artificial presentes na instalação.

Instalação Lixo é Luxo (2019)

Imagem 26 – *Instalação Lixo é Luxo. Visão geral, 2019*



Fonte: Acervo próprio.

A instalação artística/pedagógica *Lixo é Luxo*, realizada em fevereiro de 2019 como atividade de encerramento do período letivo 2018.2, propôs uma reflexão sobre o excesso de resíduos e o ciclo de consumo que os sustenta. Criada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Meio Ambiente, a obra abordava a complexidade do problema do lixo em suas múltiplas dimensões: ecológica, social, ética e simbólica.

A principal referência teórica foi o livro *Higiene e Ilusão: o lixo como invento social*, de José Carlos Rodrigues (1995).⁵¹ Visualmente, dialogamos com obras como *Plastic Bag*, de Robert Janson (2011); *Left Out*, de Maxwell Rushton (2016); e *MAiZE*, de Jean Shin (2017). Também nos inspiramos na instalação *Banquete no Fundo do Mar* (2018), de Nelson Moura,⁵² composta por

⁵¹ RODRIGUES, José Carlos. **Higiene e ilusão: o lixo como invento social**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1995.

⁵² <https://cidadeverde.com/noticias/287414/exposicao-reune-obras-de-artistas-visuais-no-mercado-velho>

resíduos coletados nas praias do litoral piauiense: rolhas, redes, bitucas, tampinhas e fragmentos plásticos à deriva.

Durante as aulas, discutimos práticas como reciclagem, reaproveitamento, reuso, *upcycling* e compostagem, com base nos chamados 5 Rs: Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Recuperar e Repensar. A essas diretrizes somamos outras: Reparar, Reconceber e Recusar, ampliando a reflexão para além da gestão técnica dos resíduos. Recusar, nesse contexto, é a recusa consciente de produtos desnecessários ou ambientalmente nocivos. Esse deslocamento nos aproximou de pensamentos que interrogam o próprio sistema produtivo e suas consequências para a vida planetária.

O título da instalação emergiu das conversas em sala. Compreendemos que muito do que se descarta como lixo é, na verdade, expressão de um tipo de luxo: o luxo de desperdiçar em um mundo em que tantas pessoas carecem do essencial. A ideia de que o descarte é um privilégio e, portanto, uma violência, atravessou o processo e nomeou o trabalho.

Os materiais que compuseram a instalação foram coletados em diferentes contextos: no campus, nas casas das/os estudantes e na minha própria casa, nas ruas e nos arredores da escola. Esse gesto ampliava o envolvimento com a temática e explicitava a responsabilidade coletiva em torno da questão. A seguir, alguns dos elementos incorporados à obra e as histórias que os acompanharam:

Embalagens de salgadinho: encontradas em diversos espaços do cotidiano escolar e doméstico. Pequenos resíduos que revelam hábitos de consumo e modos de estar no mundo. O modo como algo é descartado – jogado no chão, esquecido no pátio, deixado na calçada – fala tanto quanto o próprio ato de consumir.

Seringas: já presentes no laboratório de artes antes da instalação, haviam integrado uma proposta anterior sobre o uso de entorpecentes. Reaparecem aqui como vestígios de urgências que insistem.

Maquetes de isopor: sobras de trabalhos escolares de outros componentes curriculares reutilizadas na instalação. Sua presença não resolve o impacto ambiental que representam, mas reinscreve seu percurso. Antes de serem descartadas, tornaram-se matéria de pensamento, acenando para o absurdo do seu uso efêmero. Ali, Expostas como lixo, não escondiam sua fragilidade: tanto esforço, tanta tinta, tanto isopor, tanto plástico... e por quê? Para quê? Reincorporá-las, ainda que brevemente, talvez tenha sido uma forma de reabrir a escuta para aquilo que descartamos sem pensar, uma forma de retardar seu esquecimento. Não se trata de regenerar, mas de rememorar.

Sacolas plásticas: vindas de diferentes lugares: casas, ruas, campus. Estão em toda parte, como aquela que vi atravessando a faixa de pedestres em Brasília, levada pelo vento, como quem tem as rédeas do próprio destino.

Copos descartáveis: recolhidos após o uso, especialmente na lanchonete da escola. Abundantes, reiteram a lógica do consumo imediato e descartável.

Pilhas AA descarregadas: oriundas do próprio laboratório de Artes Visuais, não tinham mais carga elétrica, mas guardavam energia simbólica: resíduos que ainda nos interpelam.

Tampinhas de garrafa: encontradas em diferentes contextos: nas ruas, na lanchonete, nas casas. Pequenos círculos de cor que, uma vez reunidos, formavam um campo de presença.

Durante o processo de preparação da instalação, senti-me impulsionada a realizar, em casa, uma espécie de varredura estética e simbólica. Foi assim que decidi aplicar os princípios dos **5S**, metodologia de origem japonesa desenvolvida por volta de 1950 no contexto da reconstrução industrial pós-Segunda Guerra. O método propõe cinco práticas interligadas:

Seiri (senso de utilização), que convida a separar o essencial do que já não serve;

Seiton (senso de ordenação), que organiza cada coisa em seu devido lugar;

Seisō (senso de limpeza), como cuidado e prevenção;

Seiketsu (Senso de padronização ou higiene), que mantém os padrões de organização e limpeza; e

Shitsuke (senso de autodisciplina), entendida como um compromisso ético sustentado no cotidiano.

Na busca por materiais que pudessem integrar a instalação, iniciei um processo doméstico de reorganização inspirada nesses princípios. Mas percebi que havia ali mais do que uma triagem prática: era também um gesto de pensamento. Porque jogar algo fora nunca é simples: onde é esse fora, afinal? Como já se disse, do ponto de vista da Terra, não existe "fora". Alguns objetos, mesmo sem função, resistiam ao descarte. Carregavam histórias, rastros, alguma presença ainda persistente. O que encontrei, compartilho aqui:

Roupas velhas: Levei um vestido antigo, que usei até ele já não me vestir, e uma sapatilha desgastada até o limite da sua caminhada. Nunca soube exatamente o que fazer com coisas assim, aquelas que já não podem ser doadas. Incorporá-las à instalação foi uma forma de dar-lhes um último gesto de presença.

Filtros dos sonhos. Antigos e frágeis, tinham penas soltas e fios desfeitos, como se cada parte estivesse se despedindo das outras. Há anos estavam guardados. Incorporá-los à instalação não foi

uma tentativa de restauração simbólica, mas de reencontro: não mais amuletos de proteção, tornaram-se vestígios poéticos, restos afetivos que ainda insistiam em contar algo. Participaram, assim, de mais uma narrativa estética, talvez a última.

Rolhas de vinho. Guardadas ao longo do tempo sem motivo claro, talvez por um gesto inconsciente de conservar os vestígios de alguma celebração. Sem serventia funcional, passaram a integrar o espaço da instalação como resquícios de uma sociabilidade cotidiana, pequenos objetos que, ao serem reunidos, reconfiguram seu estatuto e nos devolvem perguntas sobre acúmulo, memória e inutilidade.

Nota fiscal de supermercado: Estava esquecida dentro de uma sacola. Quando a encontramos, optamos por não a descartar. Foi exposta como parte da composição – vestígio trivial da vida ordinária. A folha dobrada, com seu papel já um pouco amarelado, integrou a instalação como signo do consumo e da repetição, memória impressa de uma rotina.

É possível que algumas/uns estudantes tenham reconhecido, entre os fragmentos da instalação, restos de suas próprias criações escolares. Que sensações essa cena pode ter evocado? Espanto, desconforto, desapontamento, ou talvez uma espécie de reconhecimento? Não ouvi depoimentos a esse respeito, mas conjecturo, a partir da minha própria leitura da cena, que ver desfeitos os objetos que haviam feito com empenho poderia suscitar questões sobre a finitude das coisas, os ciclos de uso e a fragilidade das nossas vinculações com os objetos. A estética do dano proposta por essa instalação talvez tenha sido, também, uma estética da inquietação: pedaços de coisas que já não serviam ao propósito inicial, mas seguiam agindo, um chamado a repensar a ideia de autoria, de pertencimento, de valor. Porque tudo aquilo – tudo mesmo – custou alguma coisa: matéria, energia, tempo, cuidado. Custou tempo de vida. E seguir fazendo como se nada custasse, talvez isso, sim, seja um grande desperdício.

Além dos objetos recolhidos pelas/os estudantes e por mim, a instalação *Lixo é Luxo* incorporou materiais permanentes do acervo da sala de Artes Visuais: lâmpadas coloridas (verde e amarela), tecidos de TNT, filós brilhosos em tons de amarelo, vermelho e preto, notebook, caixa de som, luzes pisca-pisca, mesas e equipamentos de áudio. Nenhum material foi comprado. Tudo o que compôs a instalação já existia e foi reconvocado como material disponível.

Entre os elementos reutilizados havia duas máscaras de plástico: uma branca e uma preta. A branca foi escolhida para compor a figura feminina montada no centro da sala. Essa figura central

foi montada sobre uma tábua de compensado, proveniente do curso técnico de Agropecuária. Já havia servido a outras atividades, mas se tornara um estorvo, até reencontrar um sentido novo na instalação. O gesto de reaproveitar o que parecia sem função se estendeu a outros elementos do ambiente escolar – resíduos, sobras, materiais esquecidos – ressignificados como parte da composição.

Lixo é Luxo não se restringiu ao espaço físico da instalação. Expandiu-se em ações no campus. Sempre que uma instalação seria aberta ao público, eu preparava pequenos anúncios para os murais eletrônicos espalhados pelos corredores. Nesta ocasião, também promovemos uma campanha de coleta seletiva. Os anúncios, criados em PowerPoint, foram exibidos continuamente nas televisões internas e em um notebook instalado dentro da própria sala.

Se até aqui acompanhei a **origem e o processo de coleta dos materiais**, passo agora a observar os modos como esses objetos atuaram no interior da instalação. Não foram apenas resíduos rearranjados ou ilustrativos de um problema social: ao serem convocados para compor o espaço, tornaram-se agentes em um arranjo estético que pensa o mundo desde suas sobras.

A presença do lixo, mais do que decorativa ou simbólica, foi performativa: instaurou um campo de forças em que o lixo deixou de ser invisível. Dispostos no ambiente, os objetos não representavam o lixo, mas encarnavam os efeitos do consumo e do descarte, traduzindo, a partir de suas materialidades persistentes, as engrenagens insustentáveis que alimentam o modo de vida moderno-colonial. Ao performarem seus próprios ciclos – uso, obsolescência, descarte –, esses resíduos convertidos em matéria artística interpelavam quem passava, tornando visível o que, no cotidiano, costuma ser ignorado ou escondido.

Essa leitura – dos objetos, de suas histórias, das intensidades que mobilizam – não ocorreu espontaneamente nem apenas por meio de um gesto intuitivo. Foi construída por meio de uma rede de mediações, como propõe a Teoria Ator-Rede. Nessa perspectiva, a agência dos objetos não reside em uma vontade própria, mas nas associações que são capazes de mobilizar. São esses vínculos que os tornam capazes de agir junto a estudantes, aos espaços e às atmosferas, e também junto à inteligência artificial, cuja agência se fez presente no processo de escrita. O texto foi elaborado a partir de sucessivos diálogos com a ferramenta, por meio de comandos (*prompts*) e revisões críticas, em que fui reelaborando as formulações geradas. Assim, a IA aparece aqui como parte da rede de agenciamentos que atravessou a escrita desta seção.

Para expandir a leitura da agência dos objetos, optei por organizá-los segundo sua materialidade predominante. Essa escolha não busca classificar, mas tornar mais visível a linguagem própria de cada substância – o plástico, o tecido, o metal, o isopor, os compostos híbridos – e as formas distintas como elas atuam na instalação. Também separei aqueles objetos que não foram descartados, mas que fazem parte do acervo permanente do laboratório de Artes Visuais, como lâmpadas, projetores e equipamentos de som. Essa distinção permite observar não apenas os ciclos de consumo e descarte, mas também as continuidades, reaproveitamentos e associações que sustentaram a composição da obra.

A seguir, apresento a descrição e leitura das imagens da instalação *Lixo é Luxo*, com foco nos objetos identificáveis, nas relações que estabelecem entre si e nos sentidos que emergem a partir da crítica ambiental que atravessa esta pesquisa. Esta leitura se articula com os conceitos de agência não humana, performatividade da matéria e ecologia de práticas, entendida aqui como um campo de convivência entre saberes heterogêneos, materiais diversos e modos plurais de leitura e experimentação estética.

Trata-se de uma escrita que não se pretende linear nem exclusivamente autoral, mas cocriada com estudantes, objetos, espaços e, também, com a inteligência artificial, que atuou como co-autora na elaboração das traduções, sugerindo composições, articulando ideias, oferecendo traduções conceituais. Nada do que se lê foi simplesmente aceito, tudo foi reescrito, reordenado, criticado, testado. O resultado é fruto de múltiplas iterações entre arquivos, memórias, algoritmos e imagens; entre tentativas de nomeação e o silêncio espesso dos objetos.

Imagem 27 – *Lixo é Luxo: visão geral*, 2019.



Fonte: acervo próprio.

Sacolas plásticas de diferentes cores e tamanhos pendem do teto, presas por fios visíveis. Iluminadas por luzes amareladas, azuladas e avermelhadas, assumem protagonismo visual e ganham uma presença quase espectral, pairam sobretudo, como espectros do consumo. O gesto de suspendê-las desloca o lixo de seu lugar habitual: o chão – espaço do esquecimento, da sujeira, do que se varre – para o alto, o plano do “acima”: o ar, o respiro, o simbólico celestial. O que normalmente se esconde, aqui se eleva.

Esse deslocamento instala um novo regime de visibilidade: aquilo que deveria desaparecer torna-se atmosfera, ocupa o espaço vital, exige ser visto. O ar – lugar por onde a vida passa – torna-se o campo onde o excesso se impõe. No lugar do invisível, o lixo se inscreve como presença inescapável.

Figura feminina e instalação-ofício

Imagem 28 – Detalhe da instalação *Lixo é Luxo*, 2018



Fonte: acervo próprio.

No centro da sala, uma mesa coberta com TNT – material reutilizável, pertencente ao acervo do laboratório – abriga uma figura feminina composta com máscara branca, vestido usado, luvas de borracha, flores artificiais e objetos descartáveis. Ao redor, um pisca-pisca com luzes LED cor-de-rosa, escondido sob copos descartáveis, desenha com delicadeza o contorno do corpo. A luz difusa, somada à penumbra da sala, sugere um espaço de rito íntimo e estranho.

Essa figura, ao mesmo tempo corpo e signo, abre múltiplas possibilidades de leitura. A escolha da máscara branca – entre duas disponíveis, a outra preta – pode parecer fortuita, mas adquire espessura simbólica diante das desigualdades do consumo: são os corpos brancos e abastados os que mais geram lixo, embora os impactos da degradação recaiam sobre as populações racializadas e periféricas. A personagem sobre a mesa pode ser lida, então, como imagem do

privilégio que produz e descarta, mas também como evocação da mulher catadora, trabalhadora invisibilizada que reinventa sentido a partir do que foi rejeitado.

Nesse atravessamento, a instalação se torna também um ofício, um trabalho simbólico de reconfiguração do mundo pelas sobras. Ali, entre restos e resíduos, instala-se uma presença inquietante: alguém que trabalha, se recompõe, sobrevive.

Imagem 29 – *Instalação Lixo é Luxo. Detalhe*, 2018



Fonte: Acervo próprio.

O plástico está no ar

Algumas sacolas estavam cheias de ar; outras, apenas parcialmente infladas, sugerindo diferentes estágios de uso e descarte. O ar que ainda as sustentava escapava lentamente pelas frestas, como o tempo de uso desses objetos – fugaz, irrelevante diante da longevidade de sua decomposição. Ao lado delas, garrafas PET, embalagens de salgadinho, restos de papelão e tecidos compunham um varal atravessando a sala. A cena remetia a práticas domésticas, repetitivas e periféricas. Essa cena, familiar e ao mesmo tempo estranha, evoca também as estratégias de improviso e

reinvenção das periferias urbanas, onde sacolas e panos pendurados não são apenas resíduos, mas ferramentas de sobrevivência.

A justaposição de materiais – plásticos translúcidos, tecidos vermelhos, resíduos urbanos – gerava um campo de contrastes entre o flexível e o rígido, o leve e o denso, o inútil e o necessário. Essa materialidade híbrida sustentava uma crítica à lógica da obsolescência planejada, expondo a permanência indesejada daquilo que já perdeu sua função.

Latas e LEDs

Na lateral da sala, uma sequência de mesas sustentava uma composição que nomeava o trabalho: **lixo é luxo**, escrita com latinhas de refrigerante e cerveja. Ao redor, um pisca-pisca antigo, com lâmpadas quebradas e LEDs sobreviventes, iluminava a cena. Esse pisca-pisca, remanescente de uma instalação anterior sobre violência de gênero, ainda guardava vestígios de tinta vermelha, como uma ferida mal cicatrizada.

A iluminação enfraquecida, avermelhada e irregular reforçava o sentido de precariedade. Restaram apenas os LEDs internos, junto às pequenas partes metálicas dos bocais. A cena carregava o esgotamento de objetos e gestos, nada ali era novo: nem os restos, nem os hábitos que os produziram. As latas chegaram ao lixo como consequência de padrões de consumo já cristalizados, resquícios de um sistema industrial e cultural que normaliza o descarte como etapa natural do uso. É esse ciclo que a instalação torna visível: produção, consumo e esquecimento automatizados.

Lixo ou paisagem?

Em outro ponto da sala, uma mesa sustentava um cesto de lixo do laboratório com um saco plástico preto parcialmente exposto. Sobre ele, camadas de filó colorido – rosa, vermelho e preto com brilhos metálicos – cobriam a estrutura. Esses materiais, reutilizados de outras instalações, evocavam a presença da mineração.

O filó preto, denso e brilhante, sugeria petróleo derramado. O rosa remetia ao minério bruto. O vermelho, à escavação profunda da terra. A iluminação, vinda de uma lâmpada LED que

alternava entre verde, amarela, roxa, azul e branca, coloria os tecidos de forma instável, ora destacando, ora ocultando as camadas da composição. Essa composição híbrida provocava ambiguidades: é lixo ou é paisagem?

Maquete em ruínas: cidade à beira do colapso

Uma maquete de isopor, originalmente produzida em outro componente curricular, foi desmontada e reconfigurada por estudantes. As casas desenhadas à mão foram empilhadas sobre placas quebradas, fragmentadas, instáveis. Farelos de isopor e pequenos resíduos foram adicionados à cena, simulando acúmulos de lixo. A nova configuração remetia às ocupações precárias em áreas de risco. Uma cidade à beira do colapso.

O que havia sido criado como representação de um “bairro modelo” retornava como denúncia. A fragilidade do isopor – que se parte com facilidade, mas demora séculos para desaparecer – coincidia com a fragilidade das políticas urbanas e ambientais; coincide com a efemeridade dos objetos escolares e a velocidade com que materiais são transformados em resíduos. O objeto escolar, convertido em instalação, deixava de ser didático para tornar-se crítico.

Luz e movimento

Lâmpadas coloridas, caixas de som e computadores não estavam ali apenas como recursos técnicos. Integravam a instalação como agentes sensoriais. A luz amarela central iluminava a sala com maior amplitude. O pisca-pisca azul, enrolado na cerquinha próxima à porta, evocava a sensação de entrada em outro mundo. Havia movimento na luz: ela modulava o espaço, ritmava a atenção, deslocava os sentidos. A caixa de som, também equipada com luz LED, alternava cores em sincronia com a trilha sonora.

Entre as músicas selecionadas, destacou-se *Homem Primata*, da banda Titãs. A Canção ironiza a regressão civilizatória diante do consumo e a promessa do progresso, expondo sua face predatória. Ao ecoar na instalação, ela reverberava seu título: *lixo é luxo*, desmontando o fetiche do

consumo como conquista. A música ambientava e ampliava a crítica As práticas consumistas que sustentam a lógica capitalista colonial predatória.

A agência dos objetos na mediação entre a instalação e o público pode ser observada na possibilidade de sensibilização e conscientização.

A agência humana

A agência humana na instalação *Lixo é Luxo* configurou-se pela capacidade de instaurar um campo de relações em que a experiência estética se articula a dimensões éticas, ambientais e políticas. Como lembra Erika Suderburg (2000), a instalação não pode ser pensada apenas como objeto isolado, mas como situação em que corpo, espaço e memória convergem num mesmo acontecimento. O público, portanto, não é apenas espectador, mas coautor do trabalho: sua presença, seus deslocamentos e seus gestos ativam sentidos múltiplos nos objetos dispostos, que respondem à medida que são tocados, observados ou mesmo evitados. O corpo em movimento, ao atravessar o espaço da instalação, transforma-se em parte constituinte da experiência.

Nessa perspectiva, a confluência, proposta por Nego Bispo, ajuda a compreender que a agência humana não se traduz em domínio sobre a matéria, mas em composição junto com ela. A presença humana, ao circular pela instalação, não se impõe sobre os objetos: é por eles atravessada, compondo arranjos instáveis e compartilhados. Assim, a instalação não assegura leituras únicas, mas abre a possibilidade para que o público perceba, em meio ao contato com os materiais, a persistência daquilo que a sociedade descarta.

Essa percepção pode emergir em diferentes pontos da instalação. Os sacos plásticos pendurados em varais, por exemplo, podiam ser deslocados pelo vento, pelo toque das pessoas ou mesmo pelo sopro de quem se aproximava, como se o fôlego humano tentasse insuflar-lhes vida. Ainda assim, permaneciam presos aos varais, evocando simultaneamente a utilidade efêmera do material e sua durabilidade quase infinita nos ecossistemas. As pessoas visitantes, ao atravessarem esse corredor de plásticos, talvez tenham experimentado a sensação de sufocamento ou aprisionamento, traduzindo a ubiquidade desses resíduos na vida cotidiana.

A figura feminina, improvisada sobre uma mesa, abria espaço para múltiplas interpretações: corpo-objeto à mercê do consumo; corpo-território explorado; corpo-memória, evocando a

precariedade das existências marginalizadas. O gesto de aproximação das/os visitantes, seja em silêncio, seja em comentários compartilhados, já configurava uma interação que ampliava o sentido da obra, tensionando a linha tênue entre contemplação estética e crítica social.

Outro ponto significativo era o cesto de lixo que representava a mineração, repleto de fragmentos metálicos e resíduos associados à extração. A proximidade do público com esse núcleo poderia evocar tanto a distância entre consumidor/a e origem material dos objetos quanto a violência socioambiental embutida nos processos de exploração da Terra. O gesto de se aproximar, olhar para dentro, ou até mesmo recuar diante desse “abismo em miniatura” mobilizava a consciência daquilo que normalmente é invisibilizado.

Esses exemplos mostram que a agência humana em *Lixo é Luxo* não se restringiu à interpretação abstrata: ela se realizou no ato de corresponder (Ingold, 2015), isto é, de entrar em diálogo com os objetos e com os outros corpos presentes. Trata-se de uma agência partilhada, produzida no próprio acontecimento da instalação, que convoca a prática artística/pedagógica/regenerativa como espaço de co-responsabilidade entre seres humanos e não humanos.

Imagem 30 – Gif de divulgação da instalação *Lixo é Luxo*, 2019.



Fonte: acervo próprio.

Instalação Nossos Bosques Têm Mais Vida? Ó, pátria amada, salve, salve!

“Nossos bosques têm mais vida? Ó pátria amada, salve, salve.” Essa, o nome não sai da minha cabeça... eu até me arrepio aqui só de relembrar um pouquinho de cada trecho, porque com certeza foi a nossa instalação mais elaborada” (Lanna Núbia, 2025). O depoimento de Lanna, estudante egressa do CTIM em Meio Ambiente abre a memória da instalação realizada em 2019,⁵³ em meio aos incêndios que devastaram a floresta amazônica.

Inicialmente, o projeto da turma pretendia refletir sobre os povos originários, mas o desastre ambiental que tomou conta das notícias ampliou o escopo do trabalho: já não se tratava apenas da violência contra os povos indígenas, mas também da destruição sistemática da floresta e da exploração de animais em cativeiro. Esse cenário global das queimadas ecoava diretamente no contexto local: Jesus Glaubert, estudante egresso do CTIM em Meio Ambiente, lembrou que, naquele período, as/os professoras/es do Curso Técnico em Meio Ambiente frequentemente chamavam atenção para as queimadas que atingiam a região e para o desmatamento no Vale do Sambito.

O título surgiu de um impasse coletivo. Sem consenso sobre os nomes propostos, uma estudante sugeriu retomar a frase do hino nacional e colocá-la como pergunta: *“Será que nossos bosques têm mais vida, conforme cantado no hino nacional?”* Assim nasceu a instalação *Nossos Bosques Têm Mais Vida? Ó, pátria amada, salve, salve!* – marcada pelo engajamento incomum da turma. Como destacou Lanna:

Normalmente, sempre tem quem não interage tanto nas instalações [...]. Mas nessa, senti que as pessoas participaram mais, interagiram mais. A gente conseguiu manter ela funcionando à noite, a gente à tarde, de manhã, pra vários cursos. Foi muito legal, muito legal mesmo!

Além da composição espacial, a instalação contou com uma ação performativa. Durante a execução da música *Noku Mana*,⁵⁴ do grupo Curawaka, personagens inspiradas em cosmologias e narrativas de povos originários (como a figura de Iara), em seres encantados da floresta e em pessoas vestidas como pecuaristas deslocavam-se de maneira lenta e sequencial. No início da música

⁵³ Sobre os incêndios na Amazônia, v. ALENCAR, Ane et al. Amazônia em Chamas: o fogo e o desmatamento em 2019 e o que vem em 2020. *Nota técnica*, n. 3, 2020. Disponível em <https://dataserver-coids.inpe.br/queimadas/queimadas/Publicacoes-Impacto/material3os/2020_Alencar_et al_AmazoniaChamas_NT_IPAM_DE3os.pdf>. acesso em 03 mar 2024.

⁵⁴ Link para o vídeo da música *Noku Mana*: <https://www.youtube.com/watch?v=dfD-Y0eGpgo&t=0s>

permaneciam imóveis, algumas agachadas em um canto, outras ocultas atrás de plantas, como se estivessem à espreita, até que, pouco a pouco, uma a uma começava a se mover. Esse movimento espalhado foi se ampliando até que todas e todos estavam em deslocamento, formando por fim um círculo de mãos dadas, conduzindo as/os demais participantes para fora da instalação no desfecho da canção. Esse gesto performativo comunicava a urgência de alianças entre povos diversos na proteção das florestas.

Imagem 31 – *Instalação Nossos Bosques têm mais Vida?*, 2019.



Fonte: Acervo próprio.

Elementos constitutivos da instalação e suas agências

A origem e o processo de coleta dos materiais envolveram tanto a minha ação quanto a da turma. Parte deles já estava no Laboratório de Artes Visuais; outros foram recolhidos no entorno do campus – pedras, folhas secas, galhos caídos. Houve também quem trouxesse elementos de casa, como as plantas da avó de uma estudante, que se tornaram centrais na composição. Glauber, ex-aluno, com quem conversei durante a pesquisa, lembrou:

Durante as instalações, eu lembro de ter ido com você buscar as pedras ali próximo ao IF, que foram bastantes. A gente trouxe até de carrinho de mão de fora até a instalação. As folhas, eu não lembro se foi a gente que coletou ou se você que trouxe, mas foi instalado na sala, e foi um marcante também. Lembro bastante do cheiro do ambiente, tinha um aroma bem marcante de folhas frescas, que eu

acho que foi colhida no tempo, e era bem característico. As folhas, a gente não usou nenhum aroma no ambiente, foi só folhas frescas, e acho que tinha algumas flores, bem poucas, eu acho (Rian, 2025).

Esse mesmo estudante, mais tarde, reconfiguraria a instalação com o inesperado gesto de varrer parte do espaço com uma vassoura – ação que também ampliou seus sentidos.

A fogueira, composta por galhos secos em pirâmide e circundada por pedras em tons terrosos, continha uma lâmpada amarela coberta por papéis celofane laranja, criando a ilusão de brasas. Funcionava como foco ritual e simbólico, remetendo tanto ao calor comunitário quanto às imagens recentes dos incêndios florestais de 2019.

As plantas vivas reforçavam o contraste entre vitalidade e ruína. Uma zamíoculca, de folhas verde-escuras e cerosas, foi posicionada ao lado da fogueira, enquanto outros vasos, emprestados da casa da avó de uma estudante, ampliaram a ambientação. Essa estudante teve papel fundamental na instalação: além de trazer as plantas, vestiu a roupa de Lara confeccionada por sua avó para a performance. A agência das plantas estava em introduzir resistência e força vital em meio ao cenário de devastação.

Galhos e folhas secas espalhados pelo chão e presos às paredes reforçavam o aspecto de bosque em decomposição, instaurando uma imersão sensorial. Embora pudessem sugerir fragilidade ou abandono, sua função principal foi a de simular concretamente a presença da mata no espaço escolar.

No centro erguia-se a estrutura circular suspensa que a turma chamava de “gaiola”. Fios de sisal desciam de um aro preso ao teto até o chão, iluminados por filtros de papel seda verde, amarelo e vermelho. Essa estrutura se tornou eixo da instalação e também dispositivo de reflexão ética. Lara Beatriz, participante, relatou:

Na instalação, eu fiquei dentro daquela espécie de gaiola, e lembro muito das reações das pessoas quando assistiam. Quando eu estava ali, me sentia como um animal preso, de fato, numa gaiola. Isso me fez pensar nos animais criados para o abate. Como eu já era vegetariana, essa parte me marcou muito.

Outro estudante egresso, Rian, relatou sua experiência ao estar dentro dessa estrutura: *“Senti que era útil construir algo com profundidade, algo que toca quem observa. E estar ali, no centro da instalação, depois de ter feito parte da criação, me deu uma conexão ainda mais forte com o que estava sendo representado.”*

A gaiola foi lembrada também por Lanna:

A gente teve a ideia de colocar uma gaiola no meio da sala. Surgiu a ideia [...]: vamo prender a água, vamo prender a natureza, vamo prender o indígena, pra mostrar que eles estão presos, eles estão pedindo socorro, estão sendo destruídos! E aí surgiu a ideia, a gente topou, e depois fiquei pensando: como é que a gente vai fazer uma gaiola? Que é a parte mágica mesmo da construção, de botar a mão na massa, que é você pensar e solucionar aquilo ali, você arrumar um empecilho e pensar em como você pode superá-lo.

Esse testemunho evidencia como a estrutura operava não apenas como centro espacial da obra, mas também como dispositivo de reflexão ética, capaz de suscitar associações entre a experiência estética e o imaginário da exploração animal.

Ao lado da estrutura central, outros elementos reforçavam a crítica ao aprisionamento: gaiolas douradas com bonequinhos, aves de origami e cavalinhos de plástico; árvores secas plantadas em pedras, moldurando a sala como bosque interrompido; e o cercadinho “Zoo”, feito de ripas de madeira marrom que evocava uma jaula. Em seu interior havia palha seca, um urso de pelúcia, um facão de brinquedo com ponta avermelhada e penas de pavão com reflexos azul-esverdeados. Do lado de fora, uma placa com a palavra *Zoo* pintada em vermelho sugeria sangue, enquanto a pequena blusa do ursinho, com a frase *My Special Friend*, pendia da grade. A justaposição desses elementos tensionava ternura e violência, remetendo à crueldade dos zoológicos e à domesticação forçada dos animais.

O armário-painel de madeira, de superfície marrom clara, exibia desenhos feitos à mão (máscara indígena, peixes, tartaruga, árvores, símbolos de chuva, lua e estrelas) e operava como mediador cosmológico, articulando humanas/os, animais, elementos e astros. Sobre ele, Lanna recordou: “O que a gente não conseguiu tirar foi só um armário, e a gente pegou e fez vários desenhos nele. E foi bem legal. Os desenhos também tinham significado por trás, então ficou tudo bem contextualizado, tipo uma colab de várias ideias das/os alunos junto com a professora.

Ambiência e sentidos

A instalação configurava-se como uma rede de agências: elementos orgânicos – fogo, folhas, galhos, penas, pedras – entrelaçavam-se a objetos culturalmente carregados – gaiolas, ursinho, facão, painel ilustrado. Esse encontro instaurava um espaço liminar entre o lúdico e o inquietante, onde infância, cultura e violência se cruzavam.

A trilha sonora reforçava essa atmosfera.⁵⁵ A música *Noku Mana*, do grupo Curawaka⁵⁶ – formado pela cantora Bariyani (Anna Stokkeland), o percussionista Bola Cósmica (Christian Stella) e o guitarrista Vibra Cion (Ariel Kuschnir), criado no Brasil em 2013 – foi escolhida por votação após as sugestões da turma. A canção, que mistura influências culturais diversas e temas ligados à espiritualidade, parecia se encaixar naturalmente no ambiente que construíamos. Ou seja, a escolha se deu pela força da canção em compor a ambiência desejada, embora posteriormente eu tenha refletido sobre a ausência de artistas indígenas nessa seleção.

Posteriormente, percebi a lacuna de não termos incluído músicas produzidas por artistas indígenas, o que expõe um tensionamento importante: de um lado, o risco de reforçar apropriações culturais; de outro, a possibilidade de diálogos interculturais. O próprio Curawaka, embora formado por pessoas brancas, mantém vínculos com comunidades indígenas e participou da campanha *Water is Life* (2022), em apoio ao povo Yawanawa no Acre, buscando combater a poluição dos rios e garantir água potável para a aldeia de Mutum.

Embora a composição da banda possa suscitar questionamentos sobre representatividade, sua utilização não invalida os sentidos da instalação. Artistas de diferentes origens culturais e étnicas se inspiram em temas sociais e ambientais para sensibilizar o público e provocar reflexões. O próprio grupo afirma:

Nossa música é uma ode ao espírito selvagem, uma homenagem à Mãe Terra e uma carta de amor à própria vida. Somos profundamente inspirados por tradições originárias e fomos abençoados por aprender com diversos povos indígenas ao redor do mundo. Prestamos constante tributo a todos os povos indígenas, em todos os lugares, por suas culturas ancestrais, tradições e saberes, e por sua missão perene de proteger o sagrado equilíbrio da vida (Curawaka, tradução minha).

Assim, *Nossos Bosques Têm Mais Vida?* não apenas recriava um bosque artificial dentro da escola, mas instaurava um território de crítica social e ecológica. Ao articular corpos, objetos e sons, a obra convocava a refletir sobre as queimadas, o genocídio dos povos originários e a exploração dos animais. Mais do que representar, operava como espaço de encontro e disputa, afirmando a urgência de alianças para proteger as florestas e a vida em sua diversidade.

⁵⁵ Essa música chegou a compor a trilha sonora da instalação: https://www.youtube.com/watch?v=MoK_Xb2X6GQ. No entanto, foi necessário reduzir o tempo da performance, a trilha sonora muito extensa gerava duas situações: ou as pessoas saíam antes do final da performance ou os grupos que ficavam até o final se demoravam muito. Havia um limite de pessoas por grupo, não me lembro qual era esse limite.

⁵⁶ Site da banda Curawaka: <https://curawaka.com/>

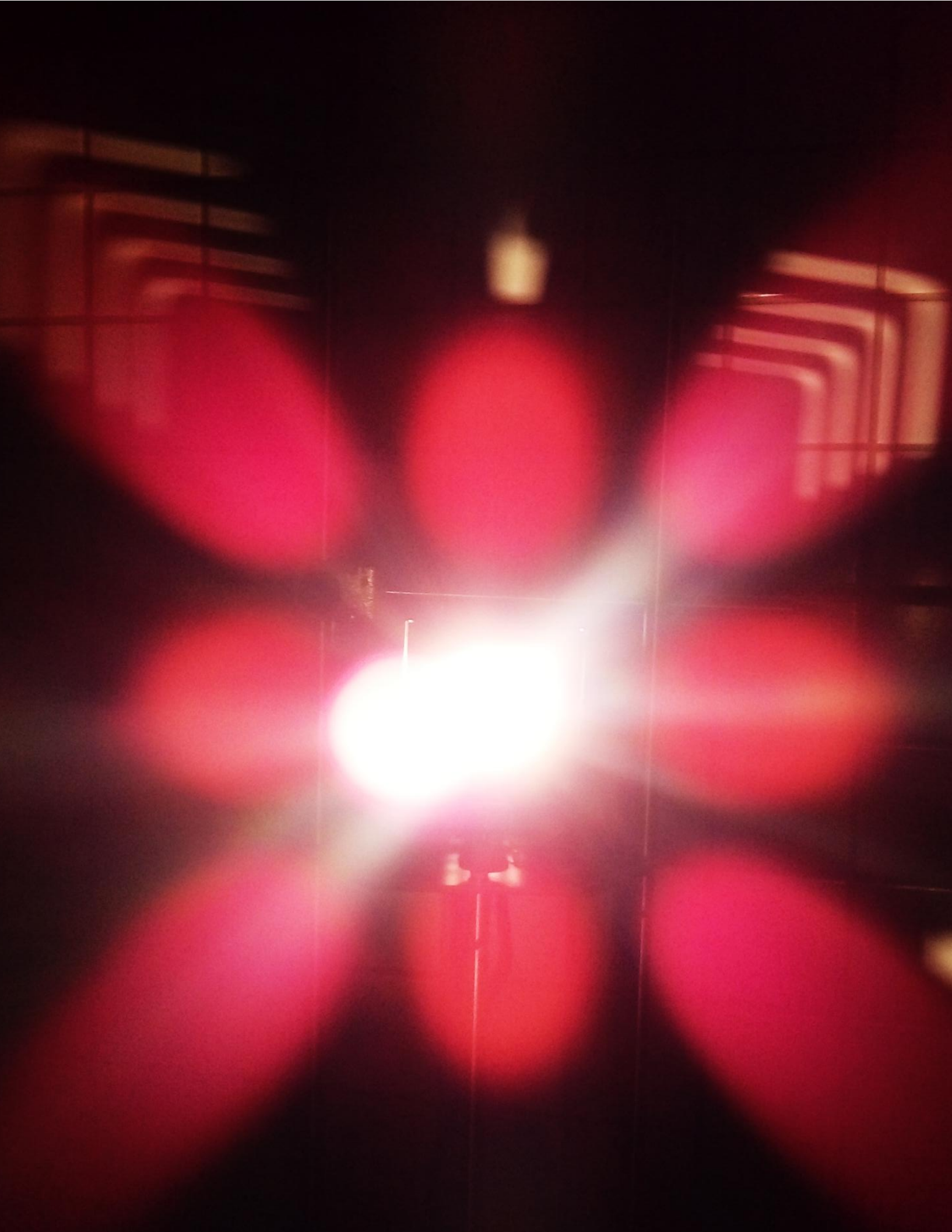
Essa perspectiva se conecta à noção de cooperação e hibridismo na educação em Artes Visuais: misturas e combinações entre diferentes elementos e agentes, humanos e não humanos, artísticos e pedagógicos. Como aponta Guzzo (2022), a arte é capaz de instaurar novos regimes de percepção, constituindo um recurso potente para enfrentar a emergência climática. Haraway (2016) reforça que alianças amplas entre povos e culturas são fundamentais para lidar com as raízes da crise ambiental. A arte, nesse contexto, pode atuar como prática de encontro entre mundos e formas de vida, ampliando nossa compreensão e nossa capacidade de agir coletivamente diante da catástrofe.

Assim, *Nossos Bosques Têm Mais Vida?* não apenas recriou um bosque artificial dentro da escola, mas instaurou um território de crítica social e ecológica. Ao articular corpos, objetos e sons, a obra convocava a refletir sobre as queimadas, o genocídio dos povos originários e a exploração dos animais. Mais que representação, funcionou como espaço de encontro e disputa, afirmando a urgência de alianças na proteção das florestas e da vida em sua diversidade.

Imagem 32 – Imagem de divulgação da instalação *Nossos Bosques têm mais vida?*, 2019



Fonte: acervo próprio.



8. EM BUSCA DE REFÚGIO NO FIM DO MUNDO

À medida que as crises ambientais se intensificam em razão do impacto humano sobre o planeta, cresce a urgência por explorar novas formas de Educação em Arte que possam construir espaços de pausas do cotidiano para observar e discutir com cuidado o que está acontecendo ao nosso redor e nos interrogar sobre nosso papel como simbioses políticos.

Ao desenvolver instalações artísticas no espaço escolar a partir da perspectiva do Cthulhu-ceno, ou seja, observando e problematizando as ruínas que nos cercam, criamos lugares de refúgio e encontros indeterminados, em busca de modos de viver em confluência com as múltiplas formas de vida existentes na Terra. Esses encontros têm o potencial de expandir nossas epistemologias e sensibilidades, conduzindo-nos a novas formas de existência em fluxo com a pulsão de vida. Claro, a morte é tão natural quanto inevitável, mas estamos prestes a vivenciar a 6ª extinção em massa (Jablonski, 2001; Kolbert, 2015)⁵⁷.

Neste contexto crítico, a instalação artística emerge como prática rumo à exploração de outros mundos possíveis. Dénètem Touam Bona celebra a poesia como uma forma de “dar testemunho do intolerável, do imundo, da destruição do mundo: quer se trate da 6ª extinção em massa ou da sinistra agonia do direito de asilo” (2020, p. 10). Nessa esfera de pensamento, a instalação artística no contexto escolar pode dar esse testemunho. Assim, esta pesquisa busca investigar como a instalação artística na Educação em Artes Visuais (EAV) pode ser um lugar de refúgio e renovação criativa diante desse colapso ambiental.

O Antropoceno é um termo usado por geólogos/os para descrever o período mais recente na história da Terra, caracterizado pelo impacto significativo e duradouro das atividades antrópicas no sistema terrestre. O termo é uma combinação das palavras gregas *anthropos* (humano) e *ceno* (novo), tendo sido popularizado em 2000 pelo químico holandês Paul Crutzen e pelo biólogo estadunidense Eugene F. Stoermer.

Crutzen e Stoermer argumentam que as atividades humanas, como a industrialização, aumento nas concentrações de gases de efeito estufa na atmosfera, urbanização, extração de

⁵⁷ Sobre a 6ª extinção em massa, v. JABLONSKI, David. Lessons from the past: evolutionary impacts of mass extinctions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 98, n. 10, pp. 5393-5398, 2001. Disponível em <https://www.pnas.org/doi/abs/10.1073/pnas.101092598>. Acesso 02 fev. 2024; KOLBERT, Elizabeth. *A sexta extinção: uma história não natural*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

combustíveis fósseis, uso intensivo de água doce, extinção acelerada de espécies, a agricultura intensiva e o desmatamento, estão causando mudanças significativas no clima, na biodiversidade e nos ciclos biogeoquímicos do planeta (Crutzen; Stoermer, 2000). Essas mudanças são tão profundas que estão deixando uma marca permanente no planeta, assinalando o início de uma nova era geológica. Indicadores-chave do Antropoceno abrangem o aumento da temperatura global, a elevação do nível dos mares, a acidificação dos oceanos, a perda de biodiversidade e a poluição do ar, da água e do solo. Os autores afirmam que o antropoceno começou na última parte do século XVIII:

[...] escolhemos esta data porque, durante os últimos dois séculos, os efeitos globais das atividades humanas tornaram-se claramente perceptíveis. É o período em que os dados extraídos de núcleos de gelo glacial mostram o início de um crescimento nas concentrações atmosféricas de vários “gases de efeito estufa”, em particular CO₂, CH₄ e N₂O. Essa data inicial coincide com a invenção da máquina a vapor por James Watt, em 1782 (2000, p. 16, tradução minha).

No entanto, ainda não há consenso científico sobre o marco inicial do Antropoceno. Paul Crutzen e Eugene Stoermer (2000) sugeriram que esse novo tempo geológico teria começado no final do século XVIII, com a Revolução Industrial, quando a queima de combustíveis fósseis passou a modificar significativamente os ciclos atmosféricos.

Contudo, essa hipótese inicial foi tensionada por novas investigações, que buscaram identificar evidências estratigráficas mais precisas e globais. Lewis e Maslin (2015), ao revisarem uma ampla gama de registros geológicos e históricos, apontam duas datas-chave como possíveis marcos inaugurais do Antropoceno: o ano de **1610**, associado ao que chamam de *Orbis spike* – um declínio abrupto de CO₂ atmosférico registrado em camadas de gelo da Antártida, causado pela morte de cerca de 90% da população indígena das Américas após a colonização europeia, o que levou à regeneração florestal em larga escala; e o ano de **1964**, marcado pelo pico de carbono-14 oriundo dos testes nucleares, um sinal inequívoco e sincronizado de impacto humano nos registros estratigráficos do planeta.

A proposta do *Orbis spike* desloca o foco da Revolução Industrial para um evento anterior, profundamente ligado à expansão colonial, ao início do sistema-mundo moderno e à reorganização biogeográfica global. Segundo os autores, a troca maciça de espécies entre os continentes, a homogeneização biológica do planeta e a reconfiguração radical das paisagens terrestres formam um conjunto de mudanças que não apenas deixam marcas físicas, mas que também instauram uma nova relação entre seres humanos e Terra, uma relação fundada na exploração violenta de territórios, corpos e ecossistemas. Para Lewis e Maslin, portanto, o Antropoceno não é apenas uma era

de impacto humano, mas uma época moldada por um modo específico de humanidade: colonial, racializada, capitalista.

É justamente nessa direção que apontam as críticas conceituais formuladas por Donna Haraway, Anna Tsing e coautores/as no artigo *Anthropologists Are Talking – About the Anthropocene* (2016). Para elas/es, mais do que definir uma data de início, o debate sobre o Antropoceno implica disputar as narrativas que sustentam o diagnóstico da crise ambiental. Nomear esse tempo não é apenas um gesto técnico: é um ato político, epistemológico e ontológico que molda nossa compreensão do presente e nossas possibilidades de futuro.

Haraway denuncia o risco de que o termo “Antropoceno” naturalize uma visão do desastre ambiental como obra homogênea da “espécie humana”, apagando as desigualdades raciais, coloniais, econômicas e de gênero que historicamente estruturam a devastação do planeta. A própria ideia de que a humanidade, enquanto totalidade abstrata, seria a responsável pelo colapso ecológico, é profundamente enganosa, pois oculta o papel decisivo de sistemas como o colonialismo, o racismo ambiental, o extrativismo e o capitalismo global. A crítica à noção de “ato da espécie” é compartilhada por Anna Tsing, que ressalta que o “*Anthropos*” não representa toda a humanidade, mas uma figura idealizada do homem moderno, europeu, branco e iluminista, o sujeito que se acreditava separado da natureza e destinado a dominá-la.

Ao nomear a época geológica a partir da figura genérica do *Anthropos*, corremos o risco de obscurecer os rastros da escravidão, do colonialismo, do tráfico de seres vivos e da devastação sistêmica operada por redes de poder muito localizadas, embora de efeitos planetários. O que está em jogo, portanto, não é apenas a formalização de uma nova era na escala geológica do tempo, mas os modos pelos quais narramos e politizamos nossa condição planetária. Recontar essas histórias exige novas palavras, novos gestos, novas alianças.

Apesar das divergências quanto ao marco inicial ou à terminologia mais adequada, há um reconhecimento cada vez mais amplo de que vivemos um momento crítico, em que a escala e a velocidade das transformações ambientais nos convocam a repensar radicalmente nossa relação com a Terra e com as múltiplas formas de vida que a habitam. Isso nos exige imaginar outros modos de existência, de convivência e de pedagogia, que desfaçam as hierarquias entre seres humanos e não humanos e cultivem formas regenerativas de habitar o mundo.

Para Alyne Costa (2022), a instabilidade do conceito de Antropoceno pode ser proveitosa, pois desafia conceitos arraigados e promove uma compreensão mais ampla da relação entre

humanidade e natureza. Isso se dá pela dissolução das oposições entre humanidade e natureza, indicando uma interconexão intrínseca entre ambas. Costa destaca uma inversão de papéis entre humanidade e natureza, onde a natureza ganha agência política e os seres humanos são vistos como uma força geológica inconsequente. O conceito de Antropoceno provoca uma transformação na produção de conhecimento e na negociação da coexistência no planeta (Costa, 2022).

Em meio assa instabilidade, surgem outras propostas: o filósofo e historiador Jason W. Moore, em seu livro *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital* (2015), argumenta que o capitalismo é o principal responsável pela crise ambiental atual em razão de ser um sistema de acumulação de capital que requer um crescimento constante da exploração de recursos naturais e de mão de obra. Essa necessidade de crescimento constante está levando à degradação ambiental, ao esgotamento de recursos e à acentuação das desigualdades sociais.

O conceito de Capitaloceno surge como uma crítica ao termo Antropoceno, que tende a atribuir a crise ambiental à humanidade de forma generalizada. Para autores como Jason W. Moore, essa leitura homogeneizante encobre as desigualdades históricas e materiais que estruturam a devastação planetária. Moore argumenta que o capitalismo, enquanto modo específico de organização social, econômica e ecológica, é o principal agente desse colapso, ao operar por meio da acumulação de capital, da extração intensiva de recursos naturais e da exploração de trabalho humano e não humano. O Capitaloceno, nesse sentido, não nomeia apenas uma época geológica, mas um regime histórico de poder e mercantilização da vida.

Esse diagnóstico prepara o terreno para o conceito de Plantationoceno, proposto por Anna Tsing e Donna Haraway (2016), que evidencia a centralidade das plantações coloniais na construção de um sistema técnico-econômico baseado na monocultura e na produção de commodities agrícolas como açúcar, café, algodão e tabaco. Essas plantações foram viabilizadas pelo trabalho escravizado, pela exploração intensiva da terra e pelo deslocamento forçado de seres humanos e não humanos.

Mais do que um modelo agrícola, o Plantationoceno descreve uma lógica de exaustão e reorganização global dos fluxos de matéria, energia e trabalho, em que organismos, sementes, corpos e genes são transformados em “blocos de vida” abstraídos e inseridos em circuitos de reprodução voltados exclusivamente para o lucro. Como indicam Tsing e Haraway, compreender essas dinâmicas é essencial para pensar os efeitos persistentes da modernidade capitalista sobre as formas contemporâneas de vida e morte.

Em *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho* (2022), Malcom Ferdinand argumenta que esse sistema não apenas devastou ecossistemas locais, mas também estabeleceu relações de poder desiguais que ainda persistem. Ou seja, o termo Plantationoceno destaca como as plantations coloniais e o sistema de plantation moldaram irrevogavelmente não apenas o meio ambiente, mas também as estruturas sociais, econômicas e políticas que perpetuam a exploração e a desigualdade. “Ele evidencia as perturbações biodiversitárias e as degradações ecológicas causadas pelas plantations” (p. 76). Ao destacar o Plantationoceno, Ferdinand chama a atenção para as origens coloniais da crise ambiental e para a necessidade de abordar não apenas suas consequências imediatas, mas também as estruturas de poder que a sustentam. Reconhecer e confrontar o legado colonial é fundamental para promover justiça ambiental e abordar as raízes profundas dos problemas ambientais globais.

Ferdinand faz uma análise dos termos Capitaloceno e Plantationoceno em relação à sua capacidade de descrever e analisar as transformações históricas e materiais do ambiente terrestre, especialmente no contexto da colonização e exploração de recursos naturais. O Capitaloceno enfatiza a relação entre o capitalismo e as transformações materiais das paisagens da Terra, destacando como o desenvolvimento do capitalismo e as revoluções industriais britânicas estão intrinsecamente ligados às mudanças nas paisagens da Terra, incluindo a extração de recursos naturais, a urbanização e a industrialização. Para Ferdinand, o termo Capitaloceno pode abrir caminho para uma análise crítica do sistema capitalista, permitindo uma compreensão mais profunda de como as práticas econômicas moldam o ambiente.

O termo Capitaloceno tem a vantagem de reconectar os desenvolvimentos do capitalismo e as revoluções industriais britânicas às transformações materiais das paisagens da Terra, assim como de abrir as potencialidades da crítica do capitalismo (p. 74).

Entretanto, Ferdinand defende que Plantationoceno evidencia as desigualdades e a exploração nas relações coloniais, onde houve uma distribuição desigual de recursos entre as regiões colonizadas e colonizadoras. As potências coloniais frequentemente exploravam os recursos naturais das colônias de forma predatória, sem considerar os impactos ambientais e sociais locais. Para ele, o termo Plantationoceno.

[...] é o mais capaz de traduzir o desenvolvimento do habitar colonial da Terra ao revelar suas cinco dimensões fundamentais. No nível material e econômico, em lugar de um capital abstrato, o Plantationoceno designa a reprodução global de uma economia de plantation sob várias formas. Ele estabelece conjuntos de

humanos e de não humanos, as plantations [...], os lugares, os mecanismos e as organizações de produção, e os centros da cena e do tempo (ceno) (p. 74).

Para Haraway (2016), a transformação fundamental na relação entre os seres humanos e o meio ambiente teve início antes da Revolução Industrial. Eventos como a utilização de combustíveis fósseis, máquinas a vapor e a própria Revolução Industrial são de extrema importância, embora não devam ser considerados os únicos fatores determinantes para compreender essa transformação. As mudanças fundamentais nas ideias e na linguagem também desempenham um papel crucial na compreensão da relação entre os humanos e o meio ambiente. A autora argumenta que, além desses eventos, é necessário considerar outros aspectos. Ela sugere que o termo Capitaloceno seja substituído por Plantationoceno, enfatizando o impacto das plantações e da exploração colonial nessa relação. Isso sugere que esses elementos podem ser igualmente, ou até mais, significativos do que o sistema capitalista industrial.

A exploração intensiva e insustentável de recursos naturais durante a era colonial, como combustíveis fósseis e minerais, resultou no esgotamento irreversível desses recursos, causando danos ambientais duradouros e contribuindo para a atual crise ambiental global. Além disso, o conceito de Plantationoceno conecta as mudanças ambientais globais à sua historicidade, reconhecendo que muitos dos problemas ambientais atuais têm suas origens na era colonial. Isso enfatiza a importância de compreender o legado colonial na configuração do mundo contemporâneo. O Plantationoceno não subestima o papel do colonialismo e da escravidão na formação do sistema econômico global, mas reconhece como essas instituições foram fundamentais para o desenvolvimento desse sistema e suas consequências ambientais.

Ferdinand critica os paradigmas coloniais que moldaram a forma como a ecologia é entendida e praticada globalmente. Ele responsabiliza o colonialismo por estabelecer uma fratura entre seres humanos e natureza, promovendo uma visão hierárquica que coloca os seres humanos como superiores aos demais seres, contribuindo para a exploração ostensiva dos recursos naturais e a consequente degradação do meio ambiente.

[...], a fratura ambiental decorre desta ‘grande partilha’ da modernidade, a oposição dualista que separa natureza e cultura, meio ambiente e sociedade, estabelecendo uma escala vertical de valores que coloca ‘o Homem’ acima da natureza” (p. 20).

Ferdinand propõe uma abordagem que reconheça a interconexão entre seres humanos e meio ambiente, uma perspectiva que ele acredita estar mais alinhada com as práticas tradicionais

das comunidades pré-coloniais. “Reconhecer que as colonizações e as escravidões estavam no coração da modernidade ressalta um conjunto de experiências de resistência antiescravista que enriquecem as ferramentas conceituais para pensar a crise ecológica” (p. 209).

Esta pesquisa está na mesma esfera de pensamento de Ferdinand: o conceito de Antropoceno abriga uma tendência a homogeneizar a responsabilidade pela crise ambiental, ignorando as desigualdades históricas e estruturais que caracterizam as relações sociais e políticas globais. Ao atribuir os problemas ambientais à humanidade, obscurece as disparidades de poder e os impactos desproporcionais que grupos específicos têm sobre o meio ambiente. Assim, faz-se necessário ir além do Antropoceno e considerar abordagens mais complexas que levem em conta as relações de poder e as injustiças sociais que exacerbam os problemas ambientais.

Fazendo do Homem – *ánthrōpos* – seu sujeito, o Antropoceno sugere, em contrapartida, que esse mesmo “Homem” apolítico é quem deveria responder, ocultando os processos violentos da dominação de uma fração sobre conjuntos cada vez maiores de humanos e de não humanos (p. 74).

Assim, o conceito de Plantationoceno emerge como uma alternativa ao Antropoceno e ao Capitaloceno, destacando as desigualdades sociais e históricas subjacentes à crise ambiental global, enquanto enfatiza a importância de considerar os não humanos, como ecossistemas e animais, sem obscurecer sua presença e impacto.

Ao contrapor a genealogia clássica do ambientalismo moderno com as experiências e imaginários do Caribe, Ferdinand sugere uma genealogia política alternativa. Essa perspectiva ampliada reconhece as diferentes histórias, lares e tempos dos grupos marginalizados e excluídos, frequentemente vítimas das violências e dominações associadas às catástrofes no meio ambiente. Para Ferdinand, o ambientalismo tradicional traz à tona uma série de conceitos e terminologias que, para ele, perpetuam desigualdades coloniais e ambientais. Conceitos como “natureza”, “humano” e “Antropoceno” são apontados como influenciados pela perspectiva colonial, incapazes de capturar adequadamente as complexidades das relações entre humanos, não humanos e o meio ambiente. Ferdinand argumenta que tais conceitos tendem a obscurecer as questões de justiça social e ambiental, limitando, assim, a compreensão da crise ecológica.

Diante disso, o autor propõe uma abordagem que busca uma gramática diferente daquela utilizada pelo conhecimento hegemônico em torno dos problemas ambientais. Essa perspectiva, embasada nas lutas sociais e políticas de diversos grupos humanos e não humanos, visa tornar visíveis outras compreensões de enfrentamento da crise. Nesse cenário, Ferdinand lança mão do

termo “desenfurnar” o Antropoceno, que corresponde a necessidade de alterar a perspectiva dominante sobre esse conceito.

No primeiro sentido do verbo “desenfurnar”, a ecologia decolonial move o olhar abstrato adotado pelo Antropoceno, reconhecendo que o “nós” diante da crise ecológica não é dado de antemão e tampouco é uma evidência. Ela torna visíveis a pluralidade encoberta apressadamente por esse “nós”, suas linhas de fratura, suas violências, suas dominações e seus tempos (p. 256-257).

Desenfurnar o Antropoceno, dessa maneira, possibilita a articulação das múltiplas dimensões da crise ecológica. Dando outro nome, mas na mesma perspectiva epistemológica de Ferdinand, o conceito de Chthuluceno, proposto por Donna Haraway (2016), desafia a visão simplista e abstrata adotada pelo Antropoceno. Ao desfurnar o Antropoceno, Ferdinand busca tornar visíveis as raízes da crise ecológica. Por sua vez, Haraway, ao introduzir o conceito de Chthuluceno, destaca a necessidade de considerar não apenas o impacto humano, mas também a interconexão entre humanos e não humanos, passado, presente e futuro na crise ambiental:

Chthuluceno é uma palavra [...] composta de duas raízes gregas (*khthôn* e *kaino*) que, juntas, nomeiam um tipo de lugar-tempo para aprender a ficar com o problema de viver e morrer com responsabilidade⁵⁸ em uma Terra degradada. *kainos* significa “agora”; um tempo de começos, um tempo em prol da continuidade e do frescor. Nada em *kainos* deve remeter a passados, presentes ou futuros convencionais. Não há nada em tempos de começo os que insistem em eliminar o que veio antes nem o que virá depois. *kainos* pode ser cheio de heranças, de recordações e também de porvires, do cultivo daquilo que ainda pode vir a ser. Entendo *kainos* como uma presença densa, contínua, com hifas que se infundem por toda sorte de temporalidades e materialidades (2023, p. 14).

Outra convergência entre os pensamentos de Malcolm Ferdinand e Donna Haraway reside nos aspectos fundamentais sobre a relação entre seres humanos e natureza: Ferdinand aponta o colonialismo como responsável por estabelecer uma “fratura” entre seres humanos e o meio ambiente, promovendo uma visão hierárquica que resulta na exploração ostensiva dos recursos naturais e na degradação ambiental; enquanto Haraway destaca a importância de reconhecer a interconexão entre humanos e não humanos em todas as dimensões temporais, sugerindo uma abordagem radicalmente diferente para a relação entre seres humanos e não-humanos: em vez de nos vermos como dominadoras/es ou competidoras/es na natureza, devemos nos ver como parte de uma rede de parentesco com todas as formas de vida e entidades do planeta. A ideia é que devemos nos conectar

⁵⁸ No original, *response-ability*; um desdobramento da palavra *responsability* [responsabilidade], cuja pronúncia em inglês contém portanto *response* [resposta] quanto *ability* [habilidade, capacidade]. Trata-se, no léxico da autora, de um tipo de responsabilidade que se conjuga com uma capacidade de responder e reagir de maneira consequente aos acontecimentos. [N.T.] (2023, p. 14).

e nos relacionar de forma ética e solidária com o mundo ao nosso redor, ao invés de perpetuar hierarquias de poder e dominação. O *slogan* proposto por Haraway enfatiza a importância da interdependência e da construção de relações de cuidado e responsabilidade mútua: “O Chthuluceno precisa de pelo menos um slogan: [...] eu proponho ‘Faça parentes, não bebês!’” (2016, p. 141).

“Meu” Chthuluceno, mesmo sobrecarregado com seus problemáticos tentáculos gregos, emaranha-se com uma miríade de temporalidades e espacialidades e uma miríade de entidades em arranjos intra-ativos, incluindo mais-que-humanos, outros que-não-humanos, desumanos e humano-como húmus (*human-ashumus*) (Haraway, 2016, p. 140).

Tendo isso em mente, abordar o atual contexto ambiental implica reconsiderar o estilo de vida centrado na exploração do planeta. Independentemente das controvérsias em torno do termo, a despeito de qualquer data ou evento que possa ser destacado como o início dessa nova época geológica, a catástrofe climática é uma realidade que está moldando o planeta, o futuro da humanidade e o destino de muitos e muitos milhões de espécies não humanas.

Costa (2019) nos convida a abandonar a ideia de sermos privilegiadas, a espécie excepcional que vê o mundo apenas como cenário para exploração e desenvolvimento da liberdade. Ela ressalta a necessidade de mudar a perspectiva sobre a história e a dinâmica da Terra, reconhecendo que há muitos outros agentes não humanos – animais, plantas, microrganismos e até atores abióticos como água, ar, rochas e vulcões – que também desempenham papéis decisivos na conformação do mundo. Segundo Costa, hoje precisamos lidar com esses agentes não humanos que buscam seus próprios objetivos e, na complexa interação entre esses atores, formamos a história da Terra.

Nesse sentido, torna-se fundamental cultivar uma postura atenta às questões ambientais, de modo a não reproduzir o etnocentrismo que coloca o ser humano no centro e o separa, como superior, dos demais seres vivos. O desafio não é deixar de ser humana, mas reconhecer que fazemos parte de um mesmo tecido vital, onde tudo se conecta: o que vive, o que já viveu, e até aquilo que ainda está por vir. A responsabilidade ética se amplia quando nos reconhecemos como parte de um mundo compartilhado.

Bruno Latour, em *Diante de Gaia* (2020), propõe duas figuras conceituais para pensar nossa posição no planeta: o terrano (*terrien*) e o terrestre (*terrestre*). O primeiro se refere a uma identidade enraizada em um território específico, vinculada ao pertencimento cultural e à localização. O segundo expressa uma consciência ampliada, capaz de reconhecer as interdependências planetárias e a urgência imposta pelos efeitos do Antropoceno. Como afirma o autor: “‘Terrano’ [*terrien*] não é

necessariamente ‘terrestre’ [*terrestre*]. Um espírito terrano não tem necessariamente uma versão do mundo em escala mundial” (2020, p. 283).

Desde os textos reunidos em *Facing Gaia* (2013) e no artigo “Para distinguir amigos e inimigos no tempo do Antropoceno” (2014), Latour utiliza o termo “terrano” para nomear modos de existência comprometidos com seu território, mas que ainda não desenvolveram uma ética planetária. Com o tempo, esse vocabulário se transformou. Em *Down to Earth* (2017) e *After Lock-down* (2021), o autor adota o termo “terrestre” para designar sujeitos que se implicam na preservação das condições de habitabilidade da Terra e na construção de alianças entre agentes humanos e não humanos.

Essa distinção não é apenas terminológica. Os terrestres, para Latour, se posicionam politicamente a partir de sua vulnerabilidade comum e cultivam formas de vida que rompem com a lógica da modernização ilimitada. Diferenciar terranos e terrestres não implica hierarquização, mas invoca a necessidade de reconhecer modos diversos de habitar a Terra, orientados pelo cuidado, pela reciprocidade e pela interdependência.

O terrestre é uma categoria que, segundo Latour, transcende a dicotomia entre o religioso e o secular e representa “uma imanência liberada da *imanentização*” (p. 240. Grifo do autor). Ou seja, não se trata de secularizar o mundo, mas de deslocar o pensamento para uma dimensão terrena que reconhece a incerteza sobre os fins e recusa enquadramentos metafísicos transcendentais.

Essa concepção implica uma mudança no modo como compreendemos a materialidade: ela deixa de ser passiva ou inerte para adquirir agência, temporalidade e história. Assumir o terrestre como categoria autônoma significa desintoxicar a ideia de matéria e reencontrar sua força na composição da vida. Trata-se de uma proposta para repensar as condições de existência em tempos de colapso, reconhecendo a Terra como sujeito político.

O terrestre não é nem o profano, nem o arcaico, nem o pagão, nem o material, nem o secular; é apenas o que ainda está diante de nós, como uma Terra efetivamente nova. Mas não no sentido de que seria um espaço geográfico a ser descoberto e medido, e sim no de uma renovação da mesma velha Terra, novamente desconhecida, para ser composta. Essa é uma das possíveis injunções de Gaia (p. 240).

Latour, nesse cenário, apresenta a ideia de “povos de Gaia” como uma articulação política em constante emergência, “um povo que não seria dito ‘da Natureza’ ou ‘da Criação’, mas sim ‘de Gaia’” (p. 242). Essa coletividade se forma a partir de múltiplas experiências e posicionamentos que escapam às categorias tradicionais da modernidade. Segundo o autor,

O ‘povo de Gaia’ se reúne, se junta, se comporta de uma maneira que não é facilmente reconciliável, por exemplo, com aqueles que são chamados ‘povos da Natureza’, ‘povos da Criação’ ou com aqueles que se orgulham de ser simplesmente ‘Humanos’” (p. 281).

Esses povos não constituem um coletivo homogêneo, mas se entrelaçam numa rede heterogênea e dinâmica de agentes, comprometidas e comprometidos com a defesa da vida em suas múltiplas expressões. Movidas e movidos pelas urgências do Antropoceno – ou, talvez com mais afinidade, do Chthuluceno – somos chamadas e chamados a imaginar formas de pertencimento que ultrapassem as fronteiras humanas e nacionais, alicerçadas na partilha de uma Terra comum, sempre em processo de co-construção.

De volta às proposições de Malcom Ferdinand: em oposição à hipótese Gaia, o autor propõe a hipótese cosmopolítica Ayiti, reconhecendo sua intrusão como uma interconexão entre as dinâmicas ecológicas e políticas da colonização moderna. Ayiti representa as lutas anticoloniais e anti-escravistas dos povos indígenas, além da busca pela igualdade e pela preservação de uma relação matricial com a Terra. A engenharia global transformou as paisagens da Terra em plantations, resultando em matricídios e na imposição de nomes europeus sobre as terras indígenas, apagando suas identidades. Apesar disso, nomes ameríndios como "*Madinina*", "*Karukera*" e "*Ayiti*" permanecem como lembranças da ancestralidade dessas terras (Ferdinand, 2022).

Ele destaca a importância dos nomes dados pelos povos indígenas do Caribe para designar suas ilhas, carregando significados profundos e referências cosmológicas específicas. Por exemplo, "*Madinina*" para a Martinica significa "a ilha das flores", enquanto "*Karukera*" para Guadalupe significa "a ilha das belas águas". No caso do Haiti, o nome "*Ayiti*" significa "terra de altas montanhas", uma referência às montanhas de onde os insurgentes antiescravistas lançaram ataques contra o Plantationoceno. Com a chegada de Cristóvão Colombo, as ilhas do Caribe foram renomeadas com nomes que refletiam a cosmologia Católica Romana, contrastando essa abordagem com a hipótese de James Lovelock, que propôs o termo "Gaia" para designar a Terra como um organismo vivo autorregulado. Essa referência à Grécia antiga nega as realidades coloniais e as desigualdades socioeconômicas e políticas entre humanos e não humanos (Ferdinand, 2022).

Para o autor, enfrentar Ayiti é confrontar não apenas as mudanças ambientais globais, mas também as desigualdades perpetuadas pela colonização moderna. É um apelo para reconhecer e engajar-se nas lutas pela justiça ambiental e social, valorizando a interconexão entre todos os seres vivos na Terra.

Em vez de Gaia, nome da hipótese ambientalista de Lovelock, proponho reconhecer a intrusão da Mãe Terra do mundo moderno: Ayiti. Tomada como exemplo de crise e de colapso ambientais, a ilha caribenha do Haiti ainda é retratada como uma figura monstruosa da modernidade (pp. 347-348).

Mais uma vez, em convergência com Ferdinand, a pesquisa tende a assentir à proposta de usar o nome *Ayiti* como a **Mãe Terra**, reconhecendo sua importância simbólica e sua capacidade de evocar uma relação matricial entre os seres humanos e o ambiente. “Trata-se de reconhecer politicamente essa qualidade matricial de uma Terra que transcende qualquer cálculo econômico e que, em contrapartida, evidencia obrigações em relação aos conjuntos que a compõem” (2022, p. 226).

Latour critica a tendência de reificar a Terra como uma entidade única e homogênea, ignorando desigualdades e diferenças de poder. As diferenças entre Terrano e Terrestre dizem respeito à escala, identidade e política. Enquanto Terrano concentra-se em escalas locais e específicas, Terrestre adota uma perspectiva global. A identidade Terrana enfatiza vínculos com a terra e cultura local, enquanto Terrestre foca na humanidade como um todo. Quanto à política, Terrano associa-se ao nacionalismo e direito baseado na terra, enquanto Terrestre busca soluções globais para problemas planetários.

No entanto, para além de apenas reconhecer nossa conexão com os outros seres vivos, a semiótica material de Eduardo Kohn (2013) nos convida a considerar a agência dos não-humanos e a interconexão entre todas as formas de vida. quem sabe, esse entendimento possa levar à ação que reflita essa compreensão. Em seu livro *How Forests Think*, Eduardo Kohn argumenta que nós, como seres humanos, estamos condicionados por certas maneiras de pensar sobre relacionalidade, que são principalmente moldadas por nossas próprias experiências e compreensões da linguagem humana. Ele observa que tendemos a projetar essas suposições e entendimentos para o mundo não humano ao nosso redor, atribuindo-lhes características e propriedades que são exclusivamente humanas.

Meu argumento é que fomos colonizadas/os por certos modos de pensar a relacionalidade. Só conseguimos imaginar como os 'eus' e os pensamentos podem formar associações através de nossas suposições sobre as formas de associação que estruturam a linguagem humana. E então, de maneiras que frequentemente passam despercebidas, projetamos essas suposições sobre os não humanos. Sem perceber, atribuímos a eles propriedades que são nossas – e, para piorar, com narcisismo lhes pedimos que nos forneçam reflexos corretivos de nós mesmos (p. 21, tradução minha).

Kohn sugere que devemos reconsiderar nossa abordagem em relação ao mundo não humano e reconhecer que ele também possui uma forma de pensamento e agência. Ele propõe que, ao permitirmos que os pensamentos e as perspectivas do mundo não humano influenciem nosso próprio pensamento, podemos expandir nossas compreensões sobre o que significa ser humano em um mundo diversificado e interconectado. Ao reconhecer a capacidade de pensamento das florestas e de outros seres não humanos, podemos abrir caminho para uma compreensão elasticada e inclusiva da natureza e do nosso lugar dentro dela.

Florestas são boas para pensar porque elas próprias pensam. Florestas pensam. Quero levar isso a sério e indagar: quais as implicações dessa afirmação para nosso entendimento do que significa *ser humano* em um mundo que se estende para além de nós? (p. 21-22).⁵⁹

A semiótica material é um campo de estudo interdisciplinar que se baseia na ideia de que a cultura e a sociedade são moldadas por nossa relação com os materiais e as tecnologias (Law, 2019; Latour; Akrich, 1992). Ela se propõe a analisar como os objetos e os processos materiais significam e comunicam, e como eles moldam nossa compreensão do mundo. Essa abordagem busca entender como as práticas sociais são formadas a partir da interação entre elementos materiais e simbólicos.

John Law (2019) propõe a semiótica material como uma abordagem analítica que articula elementos da teoria ator-rede e da semiótica feminista. Ao mobilizar essa perspectiva, ele insiste na necessidade de compreender os fenômenos sociais não apenas como construções simbólicas, mas como arranjos que envolvem simultaneamente relações de sentido e materialidades. As práticas sociais, segundo o autor, são compostas por tramas formadas por fios que entrelaçam dimensões semânticas – porque relacionais e portadoras de significados – e dimensões materiais – porque implicam substâncias físicas mobilizadas e moldadas por essas relações.

Essa perspectiva enfatiza a imbricação entre o material e o simbólico como dimensão constitutiva das práticas sociais, constituindo uma via analítica para compreender suas múltiplas camadas e articulações. Para Law, não se trata de pensar em uma estrutura social única ou estável, mas em uma multiplicidade de formas de organização que emergem de arranjos situados. A semiótica material funciona, assim, como um conjunto de ferramentas conceituais que permite examinar como as práticas ganham forma, de onde provêm seus elementos, como se relacionam e se transformam mutuamente, e de que modo produzem tanto regimes de dominação quanto possibilidades de resistência.

⁵⁹ Idem.

A abordagem reconhece, ainda, que a compreensão dos processos sociais depende do contexto em que ocorrem e das perspectivas dos indivíduos envolvidos na análise. Isso implica que uma visão objetiva ou descontextualizada da realidade social é impossível, uma vez que interpretações são sempre mediadas por cultura, história, relações de poder e experiências de quem pesquisa e das pessoas estudadas. Conforme Law (2019): “[...] a semiótica considera que a investigação social deve ser contextualizada e situada, o que significa que visões gerais imparciais são impossíveis” (p. 2, tradução minha).

O autor enfatiza a fluidez e a fragilidade das redes sociais e materiais, ressaltando que elas precisam ser continuamente construídas e mantidas para que sigam operando e fazendo sentido. Segundo Law, “em princípio, as teias são frágeis. Esse é outro pressuposto comum da semiótica material. Não se pode construir uma rede, fixá-la no lugar e jogar fora a chave” (p. 4). Em outras palavras, redes são processos em curso, nunca estabilizados de forma definitiva: “é preciso refazê-las repetidas vezes para que continuem funcionando” (p. 3). Para Law, cada ator ou elemento dentro de uma rede constitui também uma rede em si, refletindo a complexidade e a interdependência que caracterizam as relações sociais e materiais.

Complementando essa perspectiva, Madeleine Akrich e Bruno Latour (1992) expandem o conceito de semiótica para além do domínio dos signos linguísticos, concebendo-a como o estudo da construção de sentido em uma multiplicidade de configurações – máquinas, corpos, linguagens de programação, arranjos técnicos – que não se restringem ao universo dos textos escritos. Defendem que a semiótica está implicada na produção de ordens e trajetórias entre múltiplas possibilidades, oferecendo recursos analíticos para compreender a constituição das redes sociotécnicas em sua dimensão material e relacional.

Nesse horizonte, a semiótica material permite compreender as instalações artísticas como práticas que não apenas operam por meio de signos visuais ou simbólicos, mas que mobilizam, rearranjam e expõem relações entre agentes humanos e não humanos. Ao tornar visíveis essas redes, que são instáveis, contextuais, compostas por matéria, gesto e afecção, tais práticas instalam um modo de pensamento que desloca os binarismos clássicos da modernidade e convoca uma ética atenta às composições que sustentam a vida. Trata-se menos de *aplicar* uma teoria a um objeto e mais de pensar com ela, deixando-se atravessar pelos seus movimentos.

É nesse mesmo campo de forças que o conceito de Chthuluceno se inscreve, ao evidenciar a interdependência e a complexidade dos sistemas vivos que sustentam a vida na Terra. Esses

sistemas integram processos ecológicos, como os ciclos biogeoquímicos e as interações entre organismos, articulados a fatores abióticos, como o clima e a geologia, compondo uma rede intrincada de relações em escala planetária (Costa, 2022).

No entanto, a ação humana tem desestabilizado essas redes por meio de práticas que incluem a poluição, o desmatamento, as mudanças climáticas e a perda de biodiversidade. Essas perturbações não apenas afetam o equilíbrio ecológico, mas também colocam em risco as condições que tornam possível a própria continuidade da vida humana.

Diante desse cenário, a arte se apresenta como campo sensível e especulativo capaz de tensionar os imaginários hegemônicos e propor outras formas de perceber, narrar e agir no mundo. Que lugar pode ocupar a arte em face das crises associadas ao Antropoceno, ao Capitaloceno, ao Chthuluceno, ao Plantationoceno? De que modo ela pode não apenas nomear o **fim do mundo**⁶⁰, mas também cultivar imagens de futuro que escapem ao colapso generalizado? E quais prioridades podem ser assumidas pela Educação em Artes Visuais diante dessas urgências? As respostas a essas perguntas não se dão de forma isolada: requerem construção coletiva, corresponsabilidade e invenção de condições comuns de resposta.

A criação dessas condições exige o cultivo de práticas que favoreçam a coexistência e a sustentação da vida, e não sua degradação, extinção ou mercantilização. Trata-se de repensar radicalmente os modos de habitar o planeta, reconhecendo seus limites e respondendo à iminência de colapsos irreversíveis. Os conceitos de Antropoceno, Capitaloceno, Chthuluceno e Plantationoceno, nesse contexto, operam como ferramentas analíticas e políticas para compreender a Terra como uma rede de relações complexas e interdependentes, cuja manutenção exige atenção, cuidado e engajamento ativo com a continuidade da vida em suas múltiplas formas.

⁶⁰ O fim do mundo ao qual me refiro é o fim do modo de existência predatória para a emergência de um outro modo de existir no planeta.

Colapso ambiental e a criação de outros mundos

Na arte contemporânea, o Chthuluceno se manifesta como um campo sensível de reimaginação das relações entre natureza e humanidade, uma resposta estética e ética à degradação ambiental impulsionada pelo regime colonial-capitalístico. Obras e práticas artísticas têm refletido sobre a multiplicidade de vidas afetadas por essas transformações, não apenas humanas, mas também animais, vegetais, minerais, entidades espirituais e ecossistemas inteiros.

Ao incorporar cosmologias e espiritualidades que tensionam a centralidade do humano, o Chthuluceno instaura uma escuta das forças que excedem nossa compreensão racional. Algumas/uns artistas colaboram diretamente com não humanas/os – animais, rios, plantas, bactérias – para explorar criações interespecies, onde a arte se faz gesto de cuidado e coabitação. Nesse mesmo horizonte, emerge a ideia de uma *arqueologia do futuro*, entendida aqui como gesto crítico de imaginação. Em Fredric Jameson (2005), esse conceito propõe escavar, nos escombros do presente, os fragmentos de futuros interrompidos, desejos utópicos soterrados pelas forças do capital e do tempo linear. Em vez de projetar modelos ideais a serem alcançados, a arqueologia do futuro especula sobre o que ainda *poderia* ter sido, ativando, nas ruínas, a potência de mundos não realizados. Nesse sentido, os vestígios do Antropoceno tornam-se matéria para compor outras formas de vida possíveis, abrindo espaço para imaginar futuros insurgentes a partir das camadas esquecidas do agora.

No campo da arte contemporânea mais amplo, essa sensibilidade já se anuncia. Um exemplo é a exposição *Antropocenas*,⁶¹ que reuniu obras de Isabela Cribari, Thina Cunha e Sílvio Zancheti, com curadoria do filósofo Filipe Campello. A mostra operou como um dispositivo de pensamento sobre os futuros possíveis (ou impossíveis) em meio à intensificação das crises ecológicas, climáticas e sociais.

Ernesto Neto, por sua vez, tem ocupado esse campo de reflexão com instalações que diluem fronteiras entre corpo, espaço e natureza. Para Rivera, o artista "lida com o espaço tomando como evidência a sofisticada concepção de um Heidegger: o espaço espaça" (2013, p. 73). A instalação

⁶¹ A exposição *Antropocenas* foi realizada na Fundação Joaquim Nabuco, em Recife, entre novembro de 2022 e fevereiro de 2023. Mais informações podem ser acessadas em: <https://www.fundaj.gov.br/pt/noticias/antropocenas-reune-artistas-em-exposicao-na-fundaj/> e <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/11/10/exposicao-antropocenas-reune-trabalhos-de-artistas-que-debatem-a-crise-ambiental-na-fundaj.ghtml>.

de Ernesto é descrita como uma forma de confrontação com o espaço, promovendo uma reflexão sobre a relação entre o ser humano e o ambiente ao seu redor.

Siron Franco, artista natural de Goiás, estado recortado pelo bioma Cerrado, também tensiona o colapso ambiental em suas obras. Esculturas, pinturas e instalações denunciam a destruição ambiental impulsionada pela expansão do agronegócio e pela perda de biodiversidade. Em sua produção, o Cerrado aparece como corpo em agonia, memória em combustão, convocando um olhar atento para as feridas abertas nos ecossistemas do Centro-Oeste. A essa materialidade ferida, Neto contrapõe uma vibração sutil, espiritualizada:

Mas independentemente disso tudo, são vibrações, que são forças que trabalham nesse nosso espiritual. Agora as consequências que isso tudo tem são enormes, inclusive politicamente, e são bastante responsáveis por toda essa ‘secura’ que a gente está começando a viver da ‘não-floresta’” (Neto; Vergara, 2019, p. 117).

Se artistas como Ernesto Neto e Siron Franco acenam para as fissuras do presente, são as *artes indígenas contemporâneas* que, de forma mais radical, operam a criação de mundos. Essas práticas, para além de denunciarem o colapso ambiental, o enfrentam mobilizando cosmologias vivas, saberes ancestrais e vínculos regenerativos que entrelaçam o sociopolítico ao mais-que-humano. As produções de artistas como Gustavo Caboco, Glicéria Tupinambá, Daiara Tukano, Denilson Baniwa e Jaider Esbell reconhecem pedras, rios, aves e plantas como entidades dotadas de agência e dignidade e, ao mesmo tempo, atualizam o enfrentamento das devastações socioambientais com gestos de escuta, cuidado e coabitação.

Na obra *Kanau’kyba: antibatismo de Makunaimi* (2019 – 2022), Gustavo Caboco, artista do povo Wapichana, restitui ao meteorito *Bendegó* sua condição de pedra indígena, viva e ancestral, contrariando a narrativa colonial que o reduziu a mero objeto geológico. Descoberto em 1784 no sertão da Bahia, próximo ao riacho Bendegó, e transportado para o Museu Nacional no Rio de Janeiro, no fim do século XIX, o meteorito de 5.360 kg tornou-se, após resistir ao incêndio do museu em 2018, símbolo de resiliência. Contudo, como propõem os Wapichana, sua força não reside em sua composição físico-química, mas no “brilho que não é possível extrair”: uma memória viva, guardada no corpo da pedra (Corvisier, 2021, p. 263).

Caboco reinscreve o Bendegó em uma rede de relações espirituais, afetivas e cosmopolíticas. Os caminhos traçados em tecido vermelho – entre Bahia, Roraima, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná – desestabilizam a linearidade histórica colonial, instaurando uma geografia afetiva que alinha territórios, parentes e mundos. O gesto de rebatismo evoca *Makunaimi* e abre espaço para

uma outra escuta: Bendegó não é um artefato, mas uma avó da terra – um ser que fala, anda, pensa com outras pedras e anuncia, com voz própria: “tem um brilho dentro que não é possível extrair” (Corvisier, 2021, p. 263–267).

A artista, professora e liderança indígena Glicéria Tupinambá recria mantos cerimoniais com penas recolhidas do chão, recusando-se à predação e acionando uma ética do cuidado que afirma o vínculo entre todas as formas de vida. Seu trabalho desestabiliza a lógica museológica que transforma artefatos em objetos mortos: “O manto é um ancestral percorrendo o território. Daí a impossibilidade de ele ser confinado num acervo, transformado em objeto ou mercadoria” (Tupinambá, 2023, p. 175). Ao ser tecido, o manto não se limita a representar uma cultura: ele a encarna. É um ente vivo, em movimento, portador de memória e dotado de voz: “O manto fala comigo [...] Na minha cultura não é objeto. A gente transforma um objeto em um ser. E ele fala. E ele passa a ser filho. Ele muda a condição de parentesco” (Tupinambá, 2025, p. 4).

Mais do que um artefato, o manto é sujeito e agente, mobiliza comunidades, atua na reconfiguração do território e invoca os Encantados. “O manto carrega consigo coletividades: desde as crianças da aldeia, as mulheres e os jovens, os pássaros, os Encantados, os sonhos” (2023, p. 173). Seu voo, portanto, não é apenas simbólico, mas cosmopolítico: ele desloca as fronteiras entre arte e espiritualidade, território e museu, o passado e o futuro, e convoca um outro modo de habitar o mundo. “A presença do manto e a sua circulação [...] não só visa adiar o fim do mundo, como instaurar outros mundos possíveis” (2023, p. 180). Ao atribuir agência aos mantos, Glicéria amplia o campo sensível da arte e tensiona as categorias ocidentais de objeto, acervo e patrimônio, propondo uma política da coabitação entre humanas/os e mais-que-humanas/os, entre saberes ancestrais e práticas insurgentes de resistência.

Na obra *Selva Mãe do Rio Menino* (2020), a artista Daiara Tukano, do povo Yepá Mahsã (Tukano), do Alto Rio Negro, expressa, em larga escala, uma denúncia contundente das violências socioambientais. Criado no contexto das queimadas no Pantanal, que atingiram biomas delicados e territórios indígenas, o mural urbano monumental de mil metros quadrados representa uma mulher-floresta amamentando um menino-rio. Ao personificar os elementos naturais e instaurar entre eles uma relação de cuidado, Tukano convoca uma ética do parentesco mais-que-humano, onde floresta e rio são mãe e filho.

Como aponta Koyama (2024), a obra explicita uma crítica à ontologia hegemônica que separa humanas/os da natureza, propondo, em contraponto, modos de existência fundados na

interdependência. *Selva Mãe do Rio Menino* introduz uma dimensão afetiva e protetora a essa integração: o gesto materno da floresta carrega o rio nos braços, reforçando o vínculo inquebrantável entre vida e território. Nesse sentido, a pintura mural se inscreve no ativismo indígena como forma de enfrentamento ao *artícídio*, conceito proposto pela própria Tukano para nomear a destruição simbólica e epistemológica dos povos originários por meio da arte ocidental (Fortes et al., 2023). Mais que uma representação estética, o mural atua como enunciação política de um mundo em que os seres vivos são parentes e a floresta, uma mãe que insiste em cuidar, mesmo ferida.

As práticas artísticas indígenas no Brasil constituem respostas estético-políticas ao colapso ambiental, mobilizando epistemologias ancestrais que propõem modos de existência fundamentados em reciprocidade, cuidado e interdependência. Como aponta Erika Kimie Koyama (2024), essas produções alinham-se a uma cosmopolítica multiespécie, capaz de tensionar os paradigmas modernos de produção, território e saber.

A partir desse horizonte, compreendo que a arte indígena contemporânea encarna os princípios do Chthuluceno ao descentralizar o humano e evocar formas de vida que resistem ao silenciamento imposto pelo sistema moderno-colonial, esse arranjo que separa natureza e cultura, hierarquiza existências e sustenta a lógica extrativista. Em vez de apenas denunciar o colapso, essas práticas o enfrentam por meio de cosmologias que insistem em existir, criando futuros possíveis a partir das ruínas.

No entanto, a própria expressão “arte indígena contemporânea” não é isenta de tensões. Daiara Tukano questiona: “Quem define que nós somos contemporâneos, se a gente sempre esteve na contemporaneidade, se nós sempre existimos?” (*apud* Koyama, 2024). A provocação desestabiliza a linearidade temporal moderna, reivindicando outras cadências para o presente.

Segundo Koyama, o termo começa a se consolidar no Brasil a partir da exposição *¡Mira!* (2013), nomeando práticas que dialogam com o sistema das artes, sem serem por ele capturadas. Jaider Esbell (1979–2021), artista macuxi, teve papel central nesse processo, afirmando presenças indígenas em instituições e reinscrevendo cosmologias nos campos da arte e do pensamento. Ao se autodefinir como “produto da indústria cultural”, Esbell habitava o sistema com astúcia insurgente, forjando zonas de escuta para outros mundos. Sua proposta do *txaísmo* articula uma ética relacional que tece alianças entre formas de vida resistentes à homogeneização capitalística da existência.

Nesse campo, a espiritualidade é força constitutiva, e se manifesta na proposição da arte como *pussanga* – feitiço, cura, encantamento. “A arte indígena opera como pussanga [...] Os

encantados se fazem presentes devido à dimensão cosmopolítica dessas artes” (Koyama, 2024, p. 186). Denilson Baniwa aprofunda essa visão ao propor a **reantropofagia** como estratégia de insurgência: um mergulho crítico nos discursos coloniais para digeri-los com lógicas próprias. Inspirado por Oswald de Andrade, Baniwa resgata o protagonismo indígena historicamente silenciado: “uma arte onde pessoas indígenas pudessem ter voz ativa” (*apud* Koyama, 2024, p. 33).

Essa voz, no entanto, carrega também a exaustão. Em sua carta *Arte em Luto* (2021), escrita após a morte de Esbell, Baniwa denuncia os efeitos adoecedores da relação com o sistema das artes: a sobrecarga de expectativas, a mercantilização da resistência, a solidão de quem é convocada/o a salvar o mundo. Para o artista, o sucesso nunca foi a prioridade. O foco sempre foi a possibilidade de construir um espaço de escuta autônoma.

Nesse contexto, a arte indígena contemporânea não se define por uma estética fixa, tampouco se limita à arte plumária ou à pintura corporal, como ainda sugerem muitos livros didáticos.⁶² Trata-se de um campo movente, onde múltiplas temporalidades, cosmologias e formas de agência se entrelaçam. Como observa Koyama, a reantropofagia é “uma forma de se aproximar de técnicas e discursos do inimigo e, assim, projetar assaltos [...] como os Tupinambá, realizam o seu ato de vingança antropofagicamente” (p. 47).

Nesse fazer cosmopolítico, a coautoria com outras espécies se apresenta como força poética e ética. Glicéria Tupinambá, por exemplo, descreve seus mantos como criações partilhadas com abelhas jataí, aves e encantados. A arte indígena contemporânea, assim, não apenas responde ao tempo presente: ela o reinventa, borrando as fronteiras entre arte, vida e cosmologia.

⁶² Sobre a presença da arte indígena em livros didáticos, ver THOMAS, Mariana Schnorr; BONIN, Iara Tatiana. **O que ensinam livros didáticos de Artes do Ensino Médio sobre arte dos povos indígenas**. Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 1-28, 2019.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem faz plano vira planeta é um desvio do ditado popular “quem faz plano vira planalto”, reinventado por Osmarina, empregada doméstica cuja presença atravessa minha vida e minha prática docente. Ela foi minha professora de gambiarra, porque tudo consertava, e quem me levava à escola todos os dias quando eu estava na fase de alfabetização. Ao trazer sua invenção para o título desta tese, inscrevo sua voz no coração da minha prática pedagógica.

Aqui, o “plano” é o planejamento de aula solicitado pelas instituições, pautado em metodologias, objetivos, conteúdos e avaliações. Útil para prever materiais, tempo disponível e referências que possam amparar discussões, ele raramente se cumpre à risca, pois a sala de aula é atravessada por outras presenças e acontecimentos que não cabem nas rubricas formais. Foi o que percebi no episódio da barraca: embora meu plano estivesse pronto, encharcado de conteúdos e imagens, nada aterrissava na turma. A rebeldia estudantil abriu espaço para o inesperado, deixando claro que aquele conteúdo formal, ainda que carregado de referências, estava vazio de vida e de arte.

“Virar planeta” expressa uma ambiguidade: pode ser afastamento, quando o plano se fecha em si mesmo, sacrificando o inesperado e a saudável rebeldia juvenil em nome do cronograma; mas também potência, quando reconhecemos a sala como espaço cósmico e relacional – *placefulness* –, sustentado por redes de interdependência entre humanos e não humanos. O título é, portanto, sobre não ignorar as forças que me cercam, que atravessam minha história de vida e que se impõem na prática docente, mesmo quando parecem vir de muito além da sala de aula.

É nesse sentido que trago o Antropoceno: porque ele não é uma abstração distante, mas algo que nos atravessa cotidianamente. Ao erguer os olhos para o céu, já não sabemos se aquilo que brilha é uma estrela ou um satélite da Starlink. Quem conhece uma estrela reconhece a diferença; quem não conhece se ilude, acreditando que todo brilho no céu é uma estrela. Atualizando o velho ditado, nem tudo que reluz é ouro; agora, nem tudo que brilha no céu é uma estrela. Do mesmo modo, na prática docente, não posso fingir que essas presenças – cósmicas, ambientais, tecnológicas ou humanas – não existem. Elas se impõem, reconfiguram o que parecia previsto e exigem abertura para o acontecimento.

Este trabalho apresenta três principais contribuições teóricas que emergiram do percurso com as instalações artísticas/pedagógicas. A primeira é a elaboração da noção de prática artística/pedagógica/regenerativa, que compreende a docência em artes visuais não apenas como

transmissão de conteúdos ou experimentação técnica, mas como gesto de recomposição, cuidado e corresponsabilidade. A pesquisa demonstrou que essa proposição, ao ser praticada nas instalações realizadas no IFPI, instaura atmosferas capazes de regenerar relações entre pessoas, materiais e espaços, permitindo que a escola seja vivida como território de recomposição sensível.

A segunda contribuição é a formulação da **Sim-Noesis**, um modo de conhecer que emergiu no próprio percurso da pesquisa. Inspirada nos escritos de Merleau-Ponty, especialmente sobre a percepção pré-reflexiva e o corpo como forma de pensamento, compreendi que a experiência estética das instalações não se dá apenas pela razão ou pela emoção isoladas, mas por um saber vivido no corpo – um conhecimento que se manifesta na sensibilidade, nos gestos e na experiência encarnada de estar no mundo. Esse saber não se limita ao domínio do intelecto, mas integra sensação, movimento e afetividade, constituindo uma forma de pensamento que é, ao mesmo tempo, corporal e relacional.

Em diálogo com Donna Haraway e Vinciane Despret, a Sim-Noesis abre as fronteiras entre sujeito e objeto, humano e não-humano, natureza e cultura. Sua tessitura se fortalece na aproximação com o sentipensar, proposto por Orlando Fals Borda e expandido por Arturo Escobar, que articula sentir e pensar como dimensões inseparáveis do habitar comunitário. Assim, a Sim-Noesis se apresenta como uma epistemologia relacional, na qual conhecer significa cohabitar: uma prática de reciprocidade e escuta, em que razão e afeto, corpo e território, humano e mais-que-humano se encontram para construir compreensões compartilhadas.

A terceira contribuição é o amétodo-gambiarra, uma proposta metodológica que surgiu justamente do fazer cotidiano, da necessidade de improvisar, remendar e criar caminhos onde não havia modelos prontos. Ao invés de aplicar esquemas normativos, esse amétodo assume a precariedade fértil e a instabilidade como parte constitutiva da pesquisa, compreendendo o imprevisto não como falha, mas como potência inventiva. Trata-se de um gesto que afirma a pesquisa como campo vivo, aberto às contingências e às alianças que se formam no processo.

No plano das práticas pedagógicas, a pesquisa mostrou que a instalação artística/pedagógica pode operar como contradispositivo, instaurando atmosferas de confiança e intimidade na escola. Essas experiências se realizaram como experimentos estéticos abertos, nos quais materiais, imagens, corpos e espaços se implicavam mutuamente, deslocando a lógica disciplinar e convocando a invenção coletiva. Nesse horizonte, foi possível compreender que a escola pode tornar-se lugar

de recomposição e não apenas de transmissão, sobretudo quando há vínculo vivo entre docente, instituição e estudantada.

Essa mesma perspectiva se prolonga nos pequenos gestos cotidianos, como refletir sobre o consumo, optar por escolhas que diminuam a poluição ou cultivar práticas de cuidado, que também são processos educativos, pois ensinam modos éticos de habitar o mundo. Reunidas, essas contribuições configuram o que denomino aqui de prática artística/pedagógica/regenerativa: um modo de compreender a educação em arte como criação de atmosferas partilhadas, recomposição dos vínculos e cultivo cotidiano de uma ética do cuidado.

Reconheço, contudo, algumas limitações. O percurso se concentrou em um recorte espacial e temporal específico – o IFPI, Campus Valença, entre 2016 e 2020 – o que restringe o alcance das generalizações. As instalações, por sua natureza efêmera e situada, deixaram reverberações impossíveis de serem integralmente captadas, permanecendo sempre parciais. Além disso, compreendi que o desenvolvimento das práticas depende profundamente do vínculo com a instituição e com a estudantada, condição que se revelou essencial, mas também limitadora, para a amplitude das experiências.

As reflexões aqui construídas abrem caminhos para futuras investigações. Entre os desdobramentos possíveis, destaco a necessidade de explorar a instalação artística em outros contextos educativos, como escolas de Ensino Fundamental, cursos de graduação ou espaços comunitários, ampliando o horizonte das pedagogias regenerativas. Também parece promissora a investigação das confluências entre arte, tecnologia e ambiente, observando como agentes digitais e socio-técnicos podem compor atmosferas pedagógicas em que o cuidado seja princípio orientador. Por fim, reconheço como urgente aprofundar o diálogo entre pedagogias regenerativas e epistemologias indígenas, quilombolas e ecológicas, fortalecendo compreensões plurais sobre modos de aprender e ensinar em conexão com a Terra.

Ao longo do percurso, compreendi o valor de “ficar com o problema”, como propõe Donna Haraway. Aprendi que pequenas escolhas não salvam o planeta sozinhas, mas podem reduzir significativamente os impactos de nossa existência. Se usar etanol em vez de gasolina não resolve a crise ambiental, ainda assim diminui a poluição atmosférica; se optar por não consumir *fast fashion* não elimina o problema, ainda assim contribui para conter o acúmulo de resíduos. Essas escolhas cotidianas são também escolhas pedagógicas, pois ensinam modos de estar-no-mundo.

Cheguei, assim, ao entendimento de que adiar o fim do mundo, como dizem Ailton Krenak e Antônio Bispo dos Santos, não é tarefa de grandes soluções imediatas, mas de cultivar confluências com a natureza em vez de sua exploração. É espalhar a palavra da ecologia profunda, da ecologia de práticas e da Teoria Ator-Rede, reconhecendo que tudo está conectado – o tempo todo.

Sei que esta tese não se encerra em si mesma. Ela é parte de um processo maior de pensar e praticar a docência em arte como gesto de regeneração. Ainda que este texto termine, a pesquisa continua em mim, nos vínculos que construí, nas práticas que ainda virão. Este fim é também um começo, uma dobra do caminho, um convite à confluência. E, como gesto final, deixo uma provocação simples, mas carregada de sentido:

**USE ESCOVA DE
BAMBU.**



gambiarra

REFERÊNCIAS

- ABRELPE – Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. **Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2023**. São Paulo: Abrelpe, 2023. Disponível em: <https://www.abrelpe.org.br/>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- ABREMA – Associação Brasileira de Resíduos e Meio Ambiente. **Panorama dos resíduos sólidos no Brasil, 2023**. Disponível em: https://www.abrema.org.br/wp-content/uploads/dlm_uploads/2024/03/Panorama_2023_P1.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.
- AFFLECK, Jane. **Wrongs can make it right**: the performance and sculptural installation work of Ursula Johnson. *International Contemporary Art*, n. 124, p. 28-36, 2014.
- AKRICH, M.; LATOUR, B. A summary of a convenient vocabulary for the semiotics of human and nonhuman assemblies. In: LAW, J. (Org.). **Shaping technology/building society**: Studies in sociotechnical change. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press, 1992. p. 259-264.
- ALBRECHT, Glenn et al. **Solastalgia**: the distress caused by environmental change. *Australasian psychiatry*, v. 15, n. 1_suppl, p. S95-S98, 2007.
- ANDERSSON, J. Daniel. Deep Time of the Heat Engine. In **Artificial Earth**: A Genealogy of Planetary Technicity, Punctum Books, 2023. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/jj.9446854.5>>. Acesso: 17 de Junho de 2025.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ATKINSON, Dennis. **Art, disobedience, and ethics**: the adventure of pedagogy. Springer, London: Palgrave Macmillan, 2017.
- ATKINSON, Dennis. **Art, Equality and Learning**: Pedagogies Against the State. Sense Publishers Rotterdam/Boston/Taipei, 2011.
- ATKINSON, Dennis. **Pedagogy of the event**. Goldsmiths: University of London, 2009.
- AUGOYARD, Jean-François; TORGUE, Henry (org.). **Sonic experience**: a guide to everyday sounds. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2005.
- BADIOU, Alain. **Being and event**. New York: Continuum, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BISHOP, Claire. **Artificial hells**: participatory art and the politics of spectatorship. London: Verso, 2012.
- BISHOP, Claire. **Installation art**: a critical history. London: Tate Publishing, 2005.

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

BONA, Dénètem Touam. **Cosmopoéticas do refúgio**. Florianópolis, SC: Cultura e Barbárie, 2020.

BÖHME, Gernot. **Atmosphere as the Fundamental Concept of a New Aesthetics**. Thesis Eleven, Cambridge, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 79, seção 1, p. 1, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 20 Junho 2025.

CAMPOS, S. S. P. & CAVASSAN, O. **A oficina de materiais recicláveis no ensino de ciências e nos programas de educação ambiental**: refletindo sobre a prática educativa. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Florianópolis, 2007.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005.

CERVERA, Julia Pérez; FRANCO, Paki Venegas. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. UNIFEM/REPEM-Rede de Educação popular entre mulheres da América Latina, 2006. Disponível em: < <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem.pdf>>. Acesso em 03 abril 2025.

CORVISIER, Camila Monteiro. **Caminhos das pedras**: outras possibilidades para Bendegó. Revista Discente Planície Científica, v. 3, n. 2, jul./dez. 2021.
CARVALHO, Wilton Pinto de et al. **O meteorito Bendegó**: história, mineralogia e classificação química. Revista Brasileira de Geociências, v. 41, n. 1, p. 141–156, 2011.

COSTA, Alyne de Castro. **Cosmopolíticas da Terra**: Modos de existência e resistência no Antropoceno. Tese de Doutorado em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. As Artes na Base Nacional Comum Curricular. **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020.

CRUZEN, Paul J. The Anthropocene. In: Ehlers, E., Krafft, T. (eds) **Earth System Science in the Anthropocene**. Springer, Berlim, Heidelberg, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1007/3-540-26590-2_3

- DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DENIZEN, S. Three Holes: In the Geological Present. In: Turpin, E. (Org.). **Architecture in the Anthropocene: Encounters Among Design, Deep Time, Science and Philosophy**. Open Humanities Press, 2013.
- DESPRET, Vinciane. **Autobiografia de um polvo e outras narrativas de antecipação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
- DESPRET, Vinciane. **O que diriam os animais?** São Paulo: Ubu Editora, 2021.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: Macmillan, 1938.
- DISINGER, John F.; ROTH, Charles E. **Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Directions in the 1990s**. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, 1992.
- ESBELL, Jaider. **Makunaima, o meu avô em mim!**. Porto Alegre: Iluminuras, v. 19, n. 46, p. 11-39, jan/jul, 2018.
- ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.
- FENWICK, Tara; EDWARDS, Richard. **Actor-network theory in education**. England: Routledge, 2010.
- FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria Del Rosario Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- FERNANDINO, Gerson; ELLIFF, Carla I. **Rochas de plástico: interação da poluição plástica com a geologia**. Revista Conjuntura, 2023. Disponível em: https://www.marinha.mil.br/sites/www.marinha.mil.br/files/rochas-de-plastico_interacao-da-poluicao-plastica.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. **A dívida impagável**. São Paulo: Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.
- FORBO FLOORING SYSTEMS. **Catálogo linóleo**: Forbo Flooring Systems, 2023. Disponível em: <https://www.forbo.com/flooring/pt-br/linoleo/catálogo.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.
- FORTES, B. S., PORSANI, J. and LALANDER, R. **Contesting Extractivism through Amazonian Indigenous Artivism: Decolonial Reflections on Possibilities for Crafting a Pluriverse from within**. Alternautas, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31273/an.v10i1.1300>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRENKEL-BARRETTO, Eleonora. **Poética do *ser-com* em *I tu*, de Cecília Vicuña:** provocações para a tradução do estrangeiro em *performance*. Gragoatá, Niterói, v.24, n. 49, p. 413-431, mai.-ago, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/34105>. Acesso 31 março 25.

GARCIA, Débora Fagundes de Oliveira et al. **Experimentações em gravura para o ensino de arte:** matriz em EVA. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Cidade de Goiás, 2019.

GIRARDI, Giovana. **O auê do Antropoceno e a importância de dar nome ao que estamos causando ao planeta.** Publicado em 8 de março de 2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/03/o-aue-do-antropoceno-e-a-importancia-de-dar-nome-ao-que-estamos-causando-ao-planeta/#_>. Acesso em 25 mar 2024.

GRAY, Mary L.; SURI, Siddharth. **Ghost work:** How to stop Silicon Valley from building a new global underclass. Eamon Dolan Books, 2019.

GREIDINGER, R. F.; CRUZ, N. da C. **Arte/educação:** Impactos do Novo Ensino Médio no Ensino das Artes. In **Missões:** Revista de Ciências Humanas e Sociais, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.393>>. Acesso em 5 jul 25.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução de Maria Cristina Franco Ferraz. São Paulo: Papirus, 1990.

GUZZO, Marina Souza Lobo. **Práticas artísticas diante do Antropoceno:** uma experiência de refúgio. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, e5908, maio 2022, p. 4-7. <https://doi.org/10.18617/liinc.v18i1.5908>.

HARAWAY, Donna et al. **Anthropologists are talking—about the Anthropocene.** Ethnos, v. 81, n. 3, 2016.

HARAWAY, Donna J. **Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes.** ClimaCom Cultura Científica – pesquisa, jornalismo e arte I Ano 3 - N. 5. Abril de 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4374761/mod_resource/content/0/HARAWAY_Antropoceno_capitaloceno_plantationoceno_chthuluceno_Fazendo_parentes.pdf

HARAWAY, Donna J. **Antropologia do ciborgue:** as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HARAWAY, Donna J. **Ficar com o problema:** fazendo parentes no Chthuluceno. São Paulo: n-1 Edições, 2023.

HARAWAY, Donna J. **Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature**. New York: Routledge, 1991.

HOFSTAETTER, Andrea. **Objeto propositivo poético na produção do evento pedagógico**. Educação, Santa Maria, v. 47, p. e18/1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/48109>. Acesso em: 27 dez. 2023.

HONORATO, Cayo. **A formação do artista: conjunções e disjunções entre arte e educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Busca por “Valença do Piauí”**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=valen%C3%A7a+do+piaui%C3%AD>. Acesso em: 19 jun. 2025.

INGOLD, T. “Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais.” **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: 2012, ano 18, n. 37, p. 25–44.

INGOLD, Tim. **Anthropology and/as education**. New York: Routledge, 2018.

INMETRO. **Brinquedos: informações sobre segurança e regulamentações**. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/brinquedo/#:~:text=Entretanto%2C%20pode%20causar%20danos%20%C3%A0,de%20quantidade%20m%C3%A1xima%20de%20formamida>. Acesso em: 27 jul. 2025.

JUNQUEIRA, Fernanda. Sobre o conceito da instalação. **Revista Gávea**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 551-569, set. 1996. Disponível em: https://issuu.com/rlprod/docs/g_vea_14. Acesso em: 27 dez. 2023.

KAPROW, Allan *et al.* **Assemblage, environments & happenings**. Nova York: Abrams, 1966.

KAYE, Nick. **Site-specific art: performance, place and documentation**. New York: Routledge, 2013.

KOHN, Eduardo. **How forests think: Toward an anthropology beyond the human**. Univ. of California Press, 2013.

KOYAMA, Erika Kimie. **Artes indígenas no Brasil: um levantamento dos conceitos e termos mobilizados pelos indígenas a partir de 2013**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História da Arte, Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, 2024.

KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. Arte & Ensaios, v. 17, n. 17, p. 128-137, 2008.

LABELLE, Brandon. **Background noise: perspectives on sound art**. New York/London: Continuum, 2006.

LANDRIGAN, Philip J. et al. **The Lancet Countdown on health and plastics.** *The Lancet*, publicado online em 3 ago. 2025. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(25\)01447-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(25)01447-3). Acesso em: 15 ago. 2025.

LATOUR, Bruno. How to Make Sure Gaia is not a God? With Special Attention to Toby Tyrrell's Book on Gaia. In: **International Colloquium the Thousand Names of Gaia: From the Anthropocene to the Age of the Earth**, Rio de Janeiro, Brazil. September. 2014. p. 15-19.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: Edusc, 2004.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**, v. 2, p. 200-217, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; TORRES, Ana Beatriz Flor. Por uma educação menos seletiva: reciclando conceitos em Educação Ambiental e resíduos sólidos. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 17, n. 5, p. 33-53, 2022.

LEITE, Helen Siqueira. **Os efeitos do microplástico glitter na fisiologia de crustáceos**. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2023.

LEITE, Héllen Siqueira. **Os efeitos do microplástico glitter na fisiologia de crustáceos marinho, diádromo e dulcícola**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, São Vicente, 2023.

LOVELOCK, James. **Gaia: Um novo olhar sobre a vida na Terra**. Lisboa: Edições 70, 2020a.

LOVELOCK, James. **Vida, senhora da Terra**. Cadernos SELVAGEM. Dantes Editora, Biosfera, 2020b.

MATOS, Thainá Maria dos Santos Silva; GALVÃO, Vivianny Kelly. **Desastre de mineração em bairros de Maceió (AL): análise como um fenômeno de expulsão e desdobramentos no âmbito dos direitos humanos**. Simetria – Revista do Tribunal de Contas do Município de São Paulo, Ano IX, n. 13, 2024.

MAU, Steffen. **The metric society: on the quantification of the social**. Cambridge, UK; Medford, MA: Polity Press, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MOORE, J. W. **Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital**. London: Verso Books, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **La méthode: la nature de la nature**. Média Diffusion, 2013.

MOURA, Maria Lacerda de. **Ferrer, o clero romano e a educação laica**. São Paulo: Editorial Paulista, 1934.

NEMER, Ticiano. Arte e sustentabilidade: upcycling art e seus reflexos na escultura contemporânea. **Revista Científica/FAP**, v. 26, n. 1, p. 236-252, 2022.

NETO, Ernesto; VERGARA, Luiz Guilherme. **O olho atrapalha**. Revista Poiésis, v. 20, n. 33, p. 105-120, 2019.

NETO, Leticia Ferreira Torres De Sa et al. **A isogravura como 'escrevivências por imagens' na e. m. das acácias através do pibid**. Anais do IX ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/104689>>. Acesso em: 21/06/2025

PEREIRA, Cassandra; ALMEIDA, Teresa; LOUREIRO, Domingos. **A Experiência Estética: da mensagem a uma necessidade de ação**. Revista Nava, v. 7, n. 2, 2022.

PEREIRA, L. G. **Contaminação por resíduos plásticos em boto-cinza (*Sotalia guianensis*) no litoral do Ceará, Brasil**. Dissertação (Mestrado em Biodiversidade), Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2023.

PEREIRA, Lethícia C.; FERRAZ, Clara S.; ARAÚJO, Emeli M. de. **Glitter: saúde & meio ambiente**. Niterói: Programa de Orientação sobre o Uso de Cosméticos (PROUC), Faculdade de Farmácia da Universidade Federal Fluminense (UFF), 2025. Disponível em: <https://prouc.uff.br/glitter-saude-e-meio-ambiente/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

PRECIADO, Paul B. **Dysphoria mundi** (narrativas hispánicas). Spain: Editorial Anagrama, 2022.

PROFESSORA CORUJA. **PARE DE USAR EVA AGORA!** YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uwBgg7yNW2o>. Acesso em: 27 jul. 2025.

REISS, Julie H. **From margin to center: the spaces of installation art**. The MIT Press: Cambridge, 1999.

RIBEIRO, Emerson (Org.). **Processos criativos em instalações geográficas e pedagógicas**. Sobral CE: Sertão Cult, 2023.

RIOS, Magali de la Cruz. **Tratamento de poluentes emergentes (permanganato de potássio, furosemida, microplásticos PET e glitter) por processo de coagulação/floculação/sedimentação com uso de coagulante orgânico extraído das sementes de *Moringa oleifera***. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo ch'ixi es posible**. Ensayos desde un presente en crisis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

RIVERA, Tania. Ernesto Neto: a pele e o espaço. In: **O avesso do imaginário: arte contemporânea e psicanálise**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 73-74.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos o erramos**. Caracas: Biblioteca Básica de Autores Venezolanos, 2008.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editorada UFRGS, 2011.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

RORTY, Richard; WILLIAMS, Michael; BROMWICH, David. **Philosophy and the Mirror of Nature**. Princeton, NJ: Princeton university press, 1980.

RYDER, Richard. **Os animais e os direitos humanos**. Revista Brasileira de Direito Animal, v. 3, n. 4, 2008.

SAFÓN, Ramón. **O Racionalismo Combatente**: Francisco Ferrer y Guardia. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

SCANAVACCA JUNIOR, Laerte. **Poluição por plástico: um desafio global**. Embrapa, 2025. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/101194207/artigo--poluicao-por-plastico-um-desafio-global>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SERRES, Michel. **O Sistema da Natureza**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SIMARD, Suzanne. **Finding the mother tree: Uncovering the wisdom and intelligence of the forest**. Penguin UK, 2021.

STENGERS, Isabelle. Notas introdutórias sobre uma ecologia de práticas. In: **Artecompostagem'21**. MATOS, Wladimir. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2021.

SUDERBURG, Erika. **Space, site, intervention: situating installation art**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

TSING, L. Anna. **O cogumelo no fim do mundo: sobre as possibilidades de vida nas ruínas do capitalismo**. São Paulo: n.-1 edições, 2022.

TUPINAMBÁ, Glicéria de Jesus da Silva. **O Voo do Manto e o Pousado do Manto: uma jornada pela memória Tupinambá em um relato sobre a exposição Manto em Movimento**. Dobras, 2023. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras>. Acesso em: 03 ago 2025.

TUPINAMBÁ, Glicéria. **Arrume a casa que eu estou chegando**. Cadernos Selvagem, 2025. Publicação digital da Dantes Editora Biosfera. Disponível em: < https://selvagemciclo.org.br/wp-content/uploads/2025/06/CADERNO108_GLICERIA_TUPINAMBA.pdf >. Acesso em: 03 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). **Glitter**: Saúde & Meio Ambiente. PROUC/UFF, 2021. Disponível em: <https://prouc.uff.br/2021/02/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

VERGARA, L. G. Pragmatismo utópico: Labor Textil / coincidentia oppo sitorum. In: **MODOS: Revista de História da Arte**. Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 481–515, mai. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8668503>>. Acesso: 10 de Jun de 2024.

VERNADSKY, Vladimir. **Biosfera**. Rio de Janeiro: Dantes Ed., 2019.

VITTE, Antonio Carlos; DIAS DA SILVEIRA, Roberison Wittgeinstein. **Natureza em Alexander von Humboldt**: entre a ontologia e o empirismo. Mercator – Revista de Geografia da UFC, vol. 9, núm. 20, setembro-dezembro, 2010.

WOHLLEBEN, Peter. **A vida secreta das árvores**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

WOHLLEBEN, Peter. **A vida secreta dos animais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

ZAPAROLLI, Domingos. **Lixo na órbita da Terra**. *Pesquisa FAPESP*, ed. 346, p. 69, 2024. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2024/11/068-072_lixo-especial_346.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.



APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E IDENTIFICAÇÃO EM PESQUISA

Eu, _____, docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Piauí, matrícula SIAPE _____, AUTORIZO **Virgínia Lopes de Lemos**, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília (PPGAV – UnB), a:

1. Utilizar imagens de fotografias e vídeos nos quais apareço, captados durante as instalações artísticas realizadas no IFPI – *Campus* Valença, para fins de publicação em sua tese de doutorado e outros materiais acadêmicos vinculados a essa pesquisa;
2. Citar meu nome como agente participante das referidas instalações, quando necessário, ao longo do texto da tese e em legendas das imagens utilizadas.

Declaro estar ciente de que:

1. As imagens serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, podendo ser publicadas na tese, em artigos científicos, apresentações acadêmicas ou outros materiais relacionados à pesquisa;
2. O uso das imagens não terá qualquer finalidade comercial, tanto no momento presente quanto em eventual momento futuro;
3. Terei a possibilidade de visualizar as imagens antes de sua publicação, caso solicitado, garantindo que minha identidade esteja resguardada em condições de respeito e dignidade;

Declaro ainda que:

- Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é investigar as instalações artísticas pedagógicas realizadas no Instituto Federal do Piauí – *Campus* Valença, entre o período de 2016 a 2020;
- Compreendi os propósitos da pesquisa e o uso das imagens dentro do contexto acadêmico e científico;
- Estou de acordo em colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, ciente de sua relevância para a área de estudo.

Por fim, reconheço que este termo foi apresentado de maneira clara, sem ambiguidades, e que minha participação é totalmente voluntária.

Valença do Piauí, _____ de _____ de 2025.

Assinatura

APÊNDICE II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E IDENTIFICAÇÃO EM PESQUISA

Eu, _____, egressa/o do Instituto Federal do Piauí – Campus Valença do Piauí, onde cursei o Ensino Médio Integrado ao Técnico em _____ no período de _____ a _____, portador/a do CPF nº _____, AUTORIZO Virgínia Lopes de Lemos, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília (PPGAV – UnB), a:

1. Utilizar imagens de fotografias e vídeos nos quais apareço, captados durante as instalações artísticas realizadas no IFPI – *Campus* Valença, para fins de publicação em sua tese de doutorado e outros materiais acadêmicos vinculados a essa pesquisa;
2. Citar meu nome como agente participante das referidas instalações, quando necessário, ao longo do texto da tese e em legendas das imagens utilizadas.

Declaro estar ciente de que:

1. As imagens serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, podendo ser publicadas na tese, em artigos científicos, apresentações acadêmicas ou outros materiais relacionados à pesquisa;
2. O uso das imagens não terá qualquer finalidade comercial, tanto no momento presente quanto em eventual momento futuro;
3. Terei a possibilidade de visualizar as imagens antes de sua publicação, caso solicitado, garantindo que minha identidade esteja resguardada em condições de respeito e dignidade.

Declaro ainda que:

- Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é investigar as instalações artísticas pedagógicas realizadas no Instituto Federal do Piauí – Campus Valença, entre o período de 2016 a 2020;
- Compreendi os propósitos da pesquisa e o uso das imagens dentro do contexto acadêmico e científico;
- Estou de acordo em colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, ciente de sua relevância para a área de estudo.

Por fim, reconheço que este termo foi apresentado de maneira clara, sem ambiguidades, e que minha participação é totalmente voluntária.

Valença do Piauí, ____ de _____ de 2025.

Assinatura

ANEXOS

Os textos apresentados a seguir estão preservados em sua forma original: não realizei alterações de conteúdo ou estilo. A única modificação foi a retirada dos nomes, a fim de garantir a confidencialidade.

A partir de 2016, quando deixei de aplicar provas escritas, passei a solicitar relatórios como forma de avaliação bimestral. Ao final de cada período, cada estudante deveria escrever um texto narrando o que havia acontecido nas aulas de Arte: quais atividades foram realizadas, de que forma havia participado, o que havia aprendido e qual nota considerava justa receber. Era a partir desses relatos que eu atribuía a nota bimestral. Com o tempo, os relatórios deixaram de ser obrigatórios e foram se transformando em um recurso específico: serviam como alternativa para estudantes que não compareciam no dia destinado à autoavaliação coletiva, momento em que a turma refletia presencialmente sobre as instalações, discutia o que tinha funcionado, o que poderia ser melhorado e defendia as notas a serem registradas. Para quem perdia esse encontro, o relatório escrito se tornava a maneira de formalizar a própria autoavaliação, substituindo a defesa oral pela defesa escrita.

Ao contrário do período em que utilizei o relatório como parte estruturante do processo avaliativo, aqui ele aparece como vestígio de uma prática em transição. Já não constituía uma atividade central da disciplina, mas permanecia como recurso avaliativo residual.

A leitura dos relatórios anexados permite identificar alguns elementos comuns que perpassam as diferentes escritas. Primeiramente, os relatórios trazem o reconhecimento das instalações como eixo estruturante da disciplina de Arte. Mesmo quando descrevem atividades pontuais – como a confecção de cartas, performances ou discussões em sala –, estas são invariavelmente relacionadas à experiência coletiva de montagem, que emerge nos textos como o momento de maior intensidade pedagógica.

Outro aspecto recorrente é a ênfase no esforço individual e coletivo. As/os estudantes narram com detalhes as tarefas que desempenharam (carregar pedras, montar cenários, confeccionar origamis, pintar painéis, decorar espaços), destacando sua participação como justificativa para a nota desejada. Essa dimensão avaliativa atravessa todos os textos: quase sempre há uma reivindicação explícita por uma nota, sustentada pela ideia de empenho, dedicação e presença.

Também é comum a compreensão da arte como forma de expressão e crítica social. Diversos relatórios associam as práticas artísticas a temas urgentes, como queimadas na Amazônia,

violência de gênero, padrões sociais excludentes, direitos humanos e preconceito contra pessoas LGBTQIA+. Ainda que a elaboração teórica varie em profundidade, percebe-se que as experiências foram entendidas como oportunidades de reflexão ética, social e ambiental.

Outro ponto compartilhado é a vivência da arte como ampliação de visão de mundo. As/os estudantes afirmam ter aprendido a olhar “além do cotidiano”, a “ver o que as outras pessoas não veem” e a desenvolver um senso crítico diante da sociedade, do consumismo e das desigualdades. A disciplina é lembrada como um espaço de descoberta e afetação, no qual a arte é apresentada não apenas como técnica, mas como linguagem capaz de sensibilizar e questionar.

Alguns relatórios são mais descritivos, limitando-se a enumerar tarefas realizadas, enquanto outros assumem um tom reflexivo e pessoal, reconhecendo a importância das experiências para a formação subjetiva, cidadã e política. Há ainda aqueles que enfatizam a performance como experiência marcante, destacando o envolvimento corporal e coletivo na produção do acontecimento.

Assim, as relatórios revelam convergências na percepção da arte como espaço de crítica, aprendizado e expressão, ao mesmo tempo que testemunham, de modo singular, o modo como cada estudante se envolveu nas práticas. Mesmo já em fase de diluição, como mencionado, esses registros preservam marcas do processo: a centralidade das instalações, a valorização da participação, a relação entre arte e sociedade e a experiência da disciplina como ampliação de horizontes.

Anexos