

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes
Programa de pós-graduação em artes visuais

versão corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Fábio Rogério de Mello Tremonte

Escola da Floresta
[compor com tudo o que vibra em um
mundo em emergência e em desaparecimento]

São Paulo

2024

Fábio Rogério de Mello Tremonte

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em
Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
doutor em Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte

Área de concentração:

Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte

Orientadora: Profa. Dra. Dália Rosenthal

Para Lina e Ceci

Agradecimentos

Agradeço imensamente ao meu Tatalorixá, Caboclo Okan Ilerá Axé de Odé, à minha Madrinha de Santo, Agbamy de Oxun Apará, e ao meu Padrinho de Santo, Nibiyê de Oxóssi, pelo cuidado, acompanhamento e axé;

à minha companheira Tatiana Leme Guimarães, pelas trocas e composições profundas; pelo que me ensina mesmo quando não está ensinando, mas apenas vivendo, por sua prática de amor;

à Marina Graminha, minha psicanalista, pelo processo de desatar os nós;

ao Toninho, meu pai, e à Ana Lúcia, minha mãe que, de alguma ou tantas maneiras deram início a isso aqui;

à Lais Myrrha pelo apoio constante e leitura atenta desse texto;

e à Dália Rosenthal, minha orientadora-parceira, que acreditou nessa pesquisa desde antes dela ser pesquisa.

Resumo

Essa é uma tese sobre a Escola da Floresta e, ao mesmo tempo, a Escola da Floresta como tese; também é uma tese-ficção, uma escrita-escola, uma escola-onça, e não é só isso. Quem abrir essa tese encontrará os diversos assuntos que compõe o universo da Escola da Floresta; e, também, tudo aquilo que vai se formando no processo de se fazer essa Escola da Floresta: formas-de-fazer escola, escolas de artista, rede de saberes, exercício de imaginação institucional, uma escola que seja uma experiência sempre renovada de vida, uma escola que permanentemente se inventa, comunidade de aprendizagem, juntar gente, fazer junto, contar histórias, zonas comunitárias temporárias, leitura em voz alta, devir-com, viver-com e pensar-com, a recusa, gestos barreira, experimentar outra relação com o tempo, imaginar outros possíveis, aprender a olhar por outras perspectivas, aprender no chão, criar vocabulários...

Palavras chaves

escola, floresta, onça, ficção, imaginação, devir, compor-com, cosmopolítica, aprender

Abstract

This is a thesis about the Escola da Floresta and, at the same time, the Escola da Floresta as thesis; it's also a thesis-fiction, a writing-school, a school-jaguar, and that's not all. Anyone who opens this thesis will find the various subjects that compose the universe of the Escola da Floresta; and also everything that will be developed in the process of making this Escola da Floresta: ways of doing school, artist schools, shared knowledge, exercises in institutional imagination, a school that is always an ever-renewed experience of life, a school that permanently invents itself, a learning community, bringing people together, doing things together, storytelling, temporary community zones, reading aloud, becoming-with, living-with and thinking-with, refusal, barrier gestures, experimenting with another relationship with time, imagining other possibilities, learning to look from other perspectives, learning on the floor, creating vocabularies...

Key words

school, forest, jaguar, fiction, imagination, becoming, composing-with, cosmopolitics, learning

Escola da Floresta

**[compor com tudo o que vibra em um
mundo em emergência e em desaparecimento]**

“Na origem de toda espiritualidade e de toda especulação teórica, esta a experiência poética: a apreensão do mundo como totalidade viva, a intuição de que todos os elementos que nos cercam, nos atravessam e nos compõem - o vegetal, o mineral, a água, as ondas magnéticas - se correspondem, se entrelaçam e formam um único e mesmo cosmos. A cosmopoética é a forma primeira de ecologia: uma ecologia dos sentidos e da imagine-ação pela qual pajés, ngangas, mães de santo, bruxas neopagãs e outros mestres do invisível estabelecem um diálogo obscuro, tecido de metáforas, com o conjunto de tudo que vibra.”

[Dénètem Touam Bona]

“(...) é com certo sentimento de urgência que procuro a natureza, o sujeito, as palavras da outra história, a estória não contada, a estória da vida.”

[Ursula K. Le Guin]

“(...) ensinar e aprender a praticar o restabelecimento e a continuidade em meio aos ciclones de destruição continuada e ressurgimento parcial.”

[Donna Haraway]

sumário

.

tem uma onça atrás da gente.....13

.

que escola é essa?.....18

que floresta é essa?.....19

.

.

introdução.....21

saber-fazer-com o impossível

A Escola da Floresta como escrita

.

1

encarar a onça.....28

formas-de-fazer escola

antes da Escola da Floresta

.

2

compor-com a onça.....104

em conflito e colaboração

Escola da Floresta

.

3

o rastro da onça.....145

a escola como acontecimento

Escola da Floresta e a experiência de fazer viver

.

considerações [semi]finais.....176

então, que escola é essa?

então, que floresta é essa?

.

considerações finais.....182

como terminar uma história

.

lista de imagens.....184

bibliografia.....188



Tem uma onça atrás da gente

“Tem uma onça atrás da gente.”

Foi o que pensei enquanto percorria, com o artista Pablo Lobato, as margens do rio Itacambiraçu. Era janeiro de 2014 e iniciava a primeira das quatro etapas do projeto *Quando o percurso torna-se destino*, na cidade de Grão-Mogol, norte do estado de Minas Gerais, com meu parceiro de trabalho nessa fase. Sentia que alguém nos observava enquanto explorávamos a região de beira rio, caminhávamos pelas grandes pedras que margeiam o rio, mergulhávamos e empilhávamos pequenas pedras.

A sensação de estarmos sendo observados manteve-se durante todas as longas horas que ali estivemos. Os arbustos de altura mediana, mas repletos de folhas, que estavam próximos a nós não permitia que enxergássemos para além deles, não percebíamos nenhum movimento, tampouco ruído. A presença da onça ali era sutil, silenciosa, não queria ser notada, não era ainda o momento do nosso encontro. A onça tinha seu tempo e, assim, ficou ali, atrás da gente. (Depois, me contaram que o cheiro da onça, ou da sua presença, é inconfundível. Não me lembro de sentir esse cheiro, mas sei da sua presença)

Pouco antes do sol baixar, decidimos voltar para a prainha onde estava o carro e todas as nossas coisas. Lá percebemos que havia pegadas na areia. Pegadas que não pareciam humanas. Eram largas e profundas, parecia que pertenciam a um corpo pesado, que caminhava lentamente, como a calma da tarde. Talvez fossem de um animal grande, como uma onça. Talvez fosse ali, no tal lugar onde a onça bebe água, que o nosso não-encontro aconteceu.

Esse foi o primeiro, de dois encontros, que tive com a onça; à uma curta distância, sem a avistar, por sensação, intuição, passagem e rastro.

Passados alguns anos, após esse primeiro quase-encontro, durante uma das longas noites de pandemia, tive um sonho. E, nesse sonho, aconteceu o segundo encontro com a onça.

No sonho, caminhava pelo lado externo de uma casa de arquitetura modernista, que estava tomada pela vegetação que, antes crescia domesticada à sua volta, em um lindo e robusto jardim de arbustos densos, como da beira rio no norte de Minas, mas não selvagem. Um encontro entre casa e plantas, como se fosse para desbaratar um pouco o binômio cultura e natureza, um encontro inter-espécie entre arquitetura e vegetação, entre escola e floresta, entre humano e onça, apenas possível em um momentos de suspensão, como o vivido durante a pandemia de covid-19.

Eu andava sob uma marquise que fazia a conexão entre o jardim e a casa que era, agora, uma escola; na marquise estava o fluxo do movimento e, também, era o lugar que possibilitava uma vista integral de tudo o que acontecia ao redor, desde a vegetação encontrando com a casa, até a possibilidade de observar o que acontecia dentro da casa-escola através das grandes portas de vidro que davam para uma ampla sala iluminada com luzes amarelas, com sofás de couro marrom, na qual crianças brincavam com grandes formas geométricas feitas de espuma e tecido nas cores primárias, como as presentes nas *Cosmococas* de Hélio Oiticica.

Não estava sozinho nessa caminhada, alguém me conduzia, acompanhava por esse passeio e, em um certo momento, ao chegarmos próximos a uma porta de entrada lateral

da escola-casa, me disse: “Vou te apresentar a professora”. Abriu a porta e entrou, enquanto eu esperava ali na entrada, observando a vegetação que se espalhava pela construção e escutando o ruído das crianças que brincavam na sala com portas de vidro.

Quem-me-acompanhava, volta, e, quando abre a porta, é seguido por uma onça. “Essa é a professora”, me disse. A professora era uma onça-onça, que andava sobre quatro patas, me cheirava e rugia. Em uma conversa composta por palavras, rugidos, cheiros, plantas, casa, crianças brincando, aconteceu o segundo encontro com a onça. Em um sonho, em uma escola-casa, casa-escola, escola da professora-onça, escola da floresta, em um momento de grande incerteza de mundo no qual grande parte das pessoas estava isolada e confinada em suas casas, a professora-onça me convidou para visitá-la, conhecer sua forma-de-fazer escola.

A onça não é uma metáfora.

“O devir não produz outra coisa senão ele próprio.”¹

A professora-onça é essa multiplicidade que existe na matilha, mas é também a particularidade dessa onça, que persigo e me persegue. Vinciane Despret chama de *“antropo-zoo-gênese”²* que é o processo pelo qual humanos e animais compõe-se uns aos outros em devir-com, *“uma transformação do conceito deleuze-guattariano que se dá, pelo menos, entre dois que não devêm um o outro, mas um com o outro”³*; por exemplo, não se devêm-onça, mas com-onça, um onça particular, não necessariamente singular ou anômala, que, por sua vez, devêm com-humano. E que produz devires de um povo

¹ Mil platôs vol. 4, Deleuze e Guattari, pág. 20

² ² A cosmopolítica dos animais, Juliana Fausto, págs. 253, 254

³ idem, ibidem

menor, de um povo que se inventa, de um povo que surge nas margens das instituições, que devém-com um outro que não sou eu, mas que me possibilita olhar com os olhos do outro, olhar com outros olhos, que chega e transborda, que muda de perspectiva e dimensão e altera a multiplicidade. Uma multidão que se achega e inventa lugar, escrita e formas-de-fazer.

É na *“escrita que o humano entra ‘numa zona de indiscernibilidade’ com a própria animalidade”*⁴. E aqui, ainda, me arrisco a dizer que, como o devir pode ser a produção das coisas que vivem na margem, de um povo menor, daquilo que não é hegemônico, eu e essa tese, além de um devir-animal da onça-professora, assumimos um devir-floresta, um devir-escola, uma escola-floresta floresta-escola que assume sua *“função fabuladora, de singularidade, anti-institucional”*.⁵

E são esses modos de fazer, esses lugares que inventamos, essas outras perspectivas adotadas que estão em questão quando falo sobre a Escola da Floresta, quando fabulo seus possíveis e quando convoco a escola a ser uma prática artística, com sua energia criativa, comunitária e de imaginação de outros mundos, uma prática de política intensiva, do devir-animal, de *“saída, (...) capaz de fazer uma situação escapar, fugir, de alterar o mundo sem sair dele, escavando, infiltrando-se nele de modo a que surjam novas ranhuras pelas quais se mover.”*⁶

⁴ O que os animais nos ensinam sobre política, Brian Massumi, p. 22

⁵ Cosmopolítica dos animais, Juliana Fausto, pág. 198, 202, 203

⁶ Cosmopolítica dos animais, Juliana Fausto, pág. 196



que escola é essa?

escola como onça

escola como praça

escola como tela

escola como floresta

escola como leitura em voz alta

escola como prática artística

escola como cozinha

escola como escola

escola como pista de dança

escola como biblioteca

escola como desenho

escola como imaginação

escola como devir

escola como feitiçaria

escola como ficção

escola como sonho

escola como forma-de-fazer

escola como devir-com

escola como compor-com

escola como ranhura

escola como mundificação

escola como invenção de mundos

que floresta é essa?

floresta como onça

floresta como praça

floresta como tela

floresta como escola

floresta como leitura em voz alta

floresta como prática artística

floresta como cozinha

floresta como escola

floresta como pista de dança

floresta como biblioteca

floresta como desenho

floresta como imaginação

floresta como devir

floresta como feitiçaria

floresta como ficção

floresta como sonho

floresta como forma-de-fazer

floresta como devir-com

floresta como compor-com

floresta como ranhura

floresta como mundificação

floresta como invenção de mundos



saber-fazer-com o impossível

A Escola da Floresta como escrita

Criada em 2016, a Escola da Floresta surge como uma escola sem programa, sem professora/professor, sem aluna/aluno, sem espaço físico, nômade, fazendo uso do quintal da minha casa, dos espaços públicos, de instituições culturais e de ensino, ocupando as redes, páginas de livros e revistas acadêmicas, teses e dissertações. Desenvolve as suas propostas na prática do encontro - juntar gente para fazer junto na escola, na cozinha, na pista de dança...

O início da pandemia de covid-19, em março de 2020, coincidiu justamente com o início do meu doutorado. Grande parte das atividades presenciais foram suspensas, meus trabalhos e projetos foram cancelados, assim como as disciplinas nas quais havia me matriculado no primeiro semestre daquele ano. Minha pesquisa trata de escolas de artistas, das práticas artísticas-pedagógicas nas quais o encontro, o estar junto para fazer junto, é o ponto principal. A Escola da Floresta vem compor na teoria e na prática essa pesquisa.

Como iniciar uma pesquisa quando o principal objeto de investigação está impedido de acontecer? Claro que havia a possibilidade (e ainda há!) de começar pelo histórico, pelo o que a Escola da Floresta já fez, como se originou. Entretanto, a Escola da Floresta também se faz enquanto acontece. Se faz ali no encontro, na conversa olho no olho, na cozinha enquanto se cozinha junto, na sala de aula quando se compartilha saberes, na pista de baile quando dançamos juntos. Falar da Escola da Floresta no presente é, também, reconstruir seu passado, organizar sua história, entender o desejo que a concebeu.

“A pandemia de Covid-19, sendo um dos efeitos da ruptura de ciclos ecológicos pela exploração abusiva do capital, torna reflexões e pesquisas como essa fundamentais para compreendermos nosso modo de existência e, quem sabe, ocupar as fissuras do capitalismo, tal como fazem os matsutake e os Mien.”⁷

Como o tempo era de suspensão, pareceu-me lógico colocar a Escola da Floresta [em greve]. Como um *gesto barreira* em relação à impossibilidade do encontro, um *gesto barreira* em relação ao tempo do capital, que manteve milhões de trabalhadores precarizados, atuando e suprindo outras camadas da sociedade que podiam estar em casa realizando sua carga de trabalho à distância. A greve pressupõe uma parada brusca frente à impossibilidade de seguir com suas atividades por fatores que não se negociam ou pelo esgotamento das possibilidades no campo das negociações. O tempo era de pausa, mas com planos de retomada pouco a pouco das atividades. A Escola da Floresta não tinha um plano de retomada, seguiria [em greve], não fosse por essa tese.

[breve nota sobre o estar [em greve]: na banca de qualificação, Ricardo Basbaum observou que a palavra-ação *greve* estava fora de contexto: “*Greve contra quem? Uma atividade contra-hegemônica em greve afeta o que/quem? Resguardo? Fechado para balanço não é greve.*” Após esse encontro e uma reflexão sobre o termo e os acontecimentos que vieram a seguir, optei pela retirada do termo-suspensão [em greve] e, também, refiz um caminho reflexivo entendendo que, sim, [em greve] não era a ação adequada para o momento da Escola da Floresta].

A Escola da Floresta passa a ser, então, uma composição de muitos devires-escolas, de possíveis, uma escola-onça que conversa com outras espécies, uma escola-praça que

⁷ O cogumelo no fim do mundo, Anna Tsing, pág. 14

pensa uma escola sem muros integrada ao espaço urbano, uma escola-tela que atravessa distâncias e coloca junto pessoas de diversos lugares geográficos e fusos horários diferentes, uma escola-com, uma escola-(que pode se compor com muitos possíveis); imaginando-se umas com as outras, sendo manejadas, fixando-se e desfixando-se, tornando-se umas com as outras e várias outras mais. Criadora de outros mundos, pensando junto, fazendo junto através da escrita dessa tese e mais.

Assim, além de uma tese sobre a Escola da Floresta, essa é a Escola da Floresta como tese. Uma reflexão-prática sobre como a pesquisa e, principalmente, a escrita pode não apenas ser uma atividade da escola, mas a construção da própria escola, além de uma tese que trata sobre essa mesma escola. Pensar e assumir a escrita também como produção artística me faz conectar a pesquisa ao sonho, ou seja, o texto à professora-onça, à sua escola e à tudo que mais que dali devêm. A professora-onça se junta a mim na escrita dessa tese, mas não como parceira, mas como uma escrita poética, artística, imaginária, fabuladora a duas mãos e duas patas, não como metáfora, mas como devir.

“(...) Se o escritor é um feiticeiro é porque escrever é um devir, escrever é atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor, mas devires-rato, devires-inseto, devires-lobo, etc.”⁸

Um processo no qual convido outros mundos formados por um sem-fim de outras espécies, viventes e não viventes, a estarem juntos numa espécie de simultaneidade caótica de aprendizagem, onde lidamos com muitas vozes, muitas imagens, muitas referências, com espaços onde muitas coisas acontecem ao mesmo tempo.

⁸ Mil platôs, vol. 4, Gilles Deleuze e Félix Guattari, pág. 20

A pesquisa encontra a Escola da Floresta em um lugar de desterritorialização, pois não é escola e nem é floresta, apesar de ser escola e floresta, assim como a professora-onça não é professora e nem onça, é algo entre e para além, algo que se inventa também através da escrita. E *“escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se (...)”*, assim como a Escola da Floresta, um projeto artístico inacabado, “em via de fazer-se”, pois é disposto e permeável a transformar-se a partir do contexto, de acontecimentos situados e específicos. A escrita como a invenção de algo que compõe com esses mundos que existem uns com os outros e que se aproximam, se avizinham e que começa justamente porque permito que nasça através desse devir-onça, desse devir-com-onça, para contar essa história a partir de perspectivas outras da Escola da Floresta e toda sua vizinhança próxima e distante.

Essa pesquisa surge a partir do desejo de traçar um histórico das atividades da Escola da Floresta desde o ano de 2016, desejo que vai se transformando enquanto a tese se desenvolve em um cenário de um mundo em ruínas, um mundo de incertezas. Deixo o sonho e a ficção mais do que tomarem parte dessa escrita, mas se tornarem, ao mesmo tempo, processo e conteúdo dessa tese. Com a impossibilidade do encontro, de sair de casa, de estar junto, os sonhos foram formando uma escola imaginária, colocando sobre a mesa o tanto que pode haver de fabulação, imaginação, ficção na escola e na floresta. Seja essa escola do dia-a-dia que somos levados a frequentar, seja na escola que surge como desejo de outra escola, de pensar outras formas de ensinar e aprender, uma escola que não se faz antes, mas que se torna durante a construção dela.

Escrever uma tese também como ficção não tem o “*o propósito turvo de tergiversar a verdade*”⁹, visto que a “*a verdade não é necessariamente o contrário da ficção*”¹⁰ e, ainda, que a escrita “*por não ser fictícia, não é automaticamente verdadeira*”¹¹. Sendo assim, ao abrir essa tese, quem ler irá se deparar com assuntos diversos que fazem parte do cosmos que forma a Escola da Floresta e que se forma, também, e principalmente, através da sua jornada entre real e ficção, a saber: formas-de-fazer escola, escolas de artista, práticas iniciais e atuais da Escola da Floresta, diálogo com uma rede de saberes, exercício de imaginação institucional e reinvenção, escola que seja uma experiência sempre renovada de vida, uma escola que permanentemente se invente, comunidade de aprendizagem, juntar gente, fazer junto, contar histórias é compartilhar práticas e saberes, zonas comunitárias temporárias, a escuta e a conversa como possibilidade de ferramentas artístico-pedagógicas, “*pedagogia em público*”¹², troca de saberes como forma de aprender e ensinar, leitura em voz alta, devir-com, viver-com e pensar-com, a recusa, gestos barreira, experimentar outra relação com o tempo, cosmopolítica, imaginar outras possíveis escolas e mundos, adotar outros pontos de vistas sobre determinados modos de aprender e ensinar, aprender no chão, criar vocabulários...

Essa tese trata de encontros, de espaços *entre* que se formam nessas situações, dos espaço inacabados, hesitantes, em construção, em processo, em lugares não-fixos, em territórios ainda não demarcados, em um lugar de invenção de possíveis. No primeiro capítulo, vamos encarar a onça de frente, olhos nos olhos, e tratar das formas-de-fazer escola e os projetos que são indicadores e iniciadores de um pensamento para a Escola da Floresta. No segundo capítulo, apresentam-se possibilidades de pensar vidas

⁹ O conceito de ficção, Juan Jose Saer, págs. 2 e 3

¹⁰ idem, ibidem

¹¹ idem, ibidem

¹² termo cunhado por Ricardo Basbaum no texto *E agora?* publicado na revista Item, s/d

coletivas, colaborativas sem, necessariamente, se apagar as diferenças, as contradições e, também, saber sobre a Escola da Floresta no período de 2016 a 2019. No terceiro e último capítulo há o desejo de seguir o rastro da onça para assim pensar a escola e sua função fabuladora.

“A literatura estaria do lado do informe ou do inacabamento, e é um caso de devir”¹³, assim como fazer as dobras e desdobras para a Escola da Floresta e seu presente e futuro.

¹³ Cosmopolítica animal, Juliana Fausto, pág. 198



encarar a onça

formas-de-fazer escola

antes da Escola da Floresta

“É também evocando o sonhar que Kopenawa dá força a sua contra-antropologia: os brancos, ele repete, são aqueles que ‘só sonham consigo mesmos’, que dormem em ‘estado de espectro’, como um ‘machado no chão’. Pesados, presos às próprias histórias pessoais, eles não viajam longe, não fazem do sonho um instrumento de conhecimento sobre o mundo”.

[Hanna Limulja]

encarar a onça

Vejo a professora-onça caminhar sob a marquise repleta de uma vegetação antes domesticada, organizada como um jardim que acompanhava as formas desta casa modernista. A professora-onça se aproxima e posso olhá-la de frente, olhos nos olhos, sentir o calor da sua presença. Espero por algo, uma palavra talvez. De repente, um rugido. A onça não fala português. Lembro-me de Donna Haraway e sua indicação prática: *“precisamos aprender a nos deparar com os animais como se fossem estranhos, para desaprender todas as suposições idiotas que forjamos sobre eles”*¹⁴. Essa é a primeira lição que aprendo com a professora-onça: ela não precisa ser humana para ser professora, para ensinar, ela devém escola.

Em nosso primeiro encontro, a onça falou comigo através da sua proximidade e das marcas das patas que deixou na areia na margem do rio. Agora, que nos reencontramos mais uma vez, ela fala comigo com seu olhar e com seu rugido, e me convida a entrar em sua escola. E entrar, aqui, significa, não apenas ocupar o espaço físico no qual ela se encontra, mas estabelecer uma relação interespécies e devir-com a onça, devir-com a escola, devir-com a arquitetura e a vegetação que se entrelaçam.

O esforço da tradução é uma forma de se aproximar do outro, a tradução para entender o que o outro fala nos convida a um processo de *“imaginação simpática, penetrar com o pensamento na existência, instinto criador, esforço de intuição, instinto é simpatia, simpatia como uma faculdade que, às vezes, nos permite partilhar o ser do outro.”*¹⁵ Vinciane Despret entende a que *“a tradução descortina mundos”*¹⁶. Assim me via ali na

¹⁴ O que diriam os animais?, Vinciane Despret, pág. 269

¹⁵ A cosmopolítica dos animais, Juliana Fausto, pág. 220, 221

¹⁶ Autobiografia de um polvo e outras narrativas de antecipação, Vinciane Despret, posição 1057 (Kindle)

presença da professora-onça, numa aproximação de entendimento de seus rugidos, que abriam outras possibilidades de mundo enquanto me mostrava sua escola e rugia em momentos distintos me contando sobre o que ali acontecia.

Estamos nós dois aqui, não mais no norte de Minas Gerais, mas numa construção modernista, com um jardim totalmente alterado pelo tempo, que altera também a casa, pois a vegetação se encontra e se confunde e se funde com ela. Essas imagens, em sonhos, me perseguiam naqueles meses de pandemia; arquiteturas em composição com a vegetação, numa alteração orgânica. Essas imagens ficaram para mim como se estivéssemos entrando em um novo tempo do mundo, em que será possível uma composição entre humanos e outros mais que humanos.

Naqueles meses, a Escola da Floresta não sucumbiu, mas foi totalmente afetada pelo momento, pelo tempo de pausa, de espera, de incerteza, de ruína. Não era possível o encontro, mas era possível pensar outras formas-de-fazer a escola. E foi nesse encarar a onça que a Escola da Floresta passou a ser também a escola da professora-onça, assim como eu passei a ser um pouco a professora-onça, no sentido de ter algo a ver com elas, escola e professora, ter algo a agenciar com a onça e com a escola.¹⁷

Esse encontro entre dois sujeitos e seus campos de atuação produz significados de entre um e outro, que nos coloca em uma zona de vizinhança, um olho no olho que se passa entre dois sujeitos e cria um agenciamento¹⁸ de significados que produz enunciados que são sempre coletivos em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios,

¹⁷ nesse trecho, parafraseio um parte do livro *Diálogos*, Gilles Deleuze e Claire Parnet, na pág. 45 lemos: “(...) vocês não são o pequeno esquimó que passa, amarelo e gorduroso, vocês não têm que se tomar por ele. Mas talvez vocês tenham algo a ver com ele, vocês têm algo para agenciar com ele, um devir-esquimó que não consiste em se passar pelo esquimó, a imitar ou em se identificar, em assumir o esquimó, mas em agenciar alguma coisa entre ele e vocês – pois vocês só podem se tornar esquimó se o próprio esquimó se tornar outra coisa.”

¹⁸ O que diriam os animais?, Vinciane Despret, pág. 15

devires, afetos, acontecimentos.¹⁹ É essa coletividade que opera para fora do sujeito, pois não designa o sujeito, mas algo que acontece entre dois, que deixam de ser sujeitos e passam a ser elementos que se desdobram em nomes próprios que não são mais nomes de pessoas, mas de povos, de um povo que falta e esse povo que falta pode ser invocado pelos artistas, que entendem a partir de uma ordem de outra perspectiva. O povo que falta é toda uma multiplicidade de humanos e outros que humanos, que é rejeitada pela Casa Grande, pelo *“Estado, pela Igreja, pelo conquistador, pelo chefe, por aquilo que é maior e padrão.”*²⁰

*“(...) é o povo - todas aquelas multiplicidades que, humanas e também outras que humanas, fazem aí seus mundos - que falta. Falta e se inventa, falta e é chamado, falta e não falta. O povo que falta não é uma questão de messianismo - não se trata de um povo eleito ou emancipado, exclusivo ou universal -, mas de devir.”*²¹

Convidar a professora-onça, ou ser convidado por ela, ou ser envolvido por uma situação em que já não seria mais possível seguir falando de escola sem considerar fortemente a escola da professora-onça em devir com a Escola da Floresta, é o que se apresenta aqui nessa primeira parte.

Encarar a onça de frente é, também, e, ao mesmo tempo, encarar processos pedagógicos e artísticos que, de alguma maneira, influenciaram, estabeleceram diálogo e foram/são referências para a Escola da Floresta lá no seu início. Mas, falar do passado é também pensar no futuro, tendo o presente como terra de manejo. Dessa forma, me envolvo com

¹⁹ Diálogos, Gilles Deleuze e Claire Parnet, pág. 43

²⁰ Cosmopolítica animal, Juliana Fausto, pág. 201

²¹ idem, ibidem

a professora-onça, que surge também como diálogo, referência, devir-com, e me envolvo com as perspectivas que o sonho me apresentou, experimentar a perspectiva do outro, seja a professora-onça, Allan Kaprow, Tania Bruguera, La Escuela Del Sur e outros olhares que se apresentam e me permitem *“olhar com outros olhos - olhos dos outros, olhos situados”*.²²

Aqui iremos *“penetrar com o pensamento a existência de outro (...) conduzir-se até seu corpo, experimentar sua perspectiva.”*²³ Vamos encarar de frente, dos lados, de costas, do alto, de baixo, por dentro, por fora, do avesso, desmontado, de trás para frente, em zigue-zague e tudo de novo e outra vez, formas-de-fazer escola.

Formas-de-fazer escola designa aquelas escolas que não são exatamente escolas ou que não são apenas escolas, mas que surgem do desejo de refazer a escola, de criar outras tramas nesse infinito emaranhado que é o que chamamos de escola. Emaranhado esse que encontra formas-de-fazer nas escolas de artistas. Esse emaranhado pode ser desfeito e refeito e percorrer fluxos que podem se ligar através dos fios que compõem essa rede como num jogo de cama de gato, ou jogos de barbantes como os denominou Donna Haraway.

“Para começar, uma história muito curta da educação ou uma leitura de algumas das palavras que a fundam. O ‘ginásio’, do grego gymnos, nu, propõe ficar nu; o ‘liceu’, do grego lykos, o lobo, propõe mais experiência que especulação; a Cynosarges, a escola peripatética, do grego peripatêin, ‘passear’, sugere um lugar para fazer um passeio, percorrer. Existem as ‘escolas’ (do grego skhole, ‘o que se faz quando tem tempo livre’)

²² idem, ibidem, págs. 212, 213.

²³ idem, ibidem, pág. 222

*cujo significado se transforma de ‘um lugar onde se faz o que vale a pena’ a ‘estudo’, o oposto a brincar (desde Platão e Aristóteles). Também existem as ‘academias’ (do grego Akademia, um herói ateniense que o nome significa ‘lugar silencioso’) que os medievais designaram a grupos acadêmicos e, por último, as ‘universidades’, do francês universite, ‘universalidade’, ou do latim medieval universitatem, ‘o todo’”.*²⁴

Entre emaranhados que permitem um sem-fim de configurações de imagens, formas e proposições e uma lista de palavras que, por um lado, tentam explicar ou contradizer a escola a partir dos seus significados, por outro lado, não dão conta de explicar a escola. A partir daqui, proponho uma breve reflexão sobre escolas através de algumas escolas de artistas selecionadas, dentre uma lista quase sem fim criada por Monica Hoff em sua tese de doutorado intitulada *Antes que se vuelva pedagogía: a criação de escolas como prática artística*.

De alguma maneira, a prática artística estará presente nessa construção de uma breve trama de vocabulário sobre formas-de-fazer escolas a partir das escolas de artistas, mas estamos mais interessados em descobrir como essas escolas de artistas pensam e desenvolvem esse pensamento prático, colocando em perspectiva a escola e o fazer-escola.

*“Os artistas estão respondendo a isso. Ao criarem escolas experimentais, eles estão fazendo um exercício de imaginação institucional. Um exercício que é concomitantemente poético, político e pedagógico. Um exercício necessário de reinvenção.”*²⁵

²⁴ Desescolarizar la escuela, María Angélica Madero, in Fábrica de Conocimiento, pág. 248 (tradução livre e grifos meus)

²⁵ Notas para a construção de teorias refutáveis, pedagogias sem importância e escolas de garagem, ou: um bom nome para o amor, Monica Hoff, in Fábrica de Conocimiento, pág. 174

formas-de-fazer escola

escolas de artista

As escolas de artista são, antes de mais nada, formas-de-fazer-escola.

As escolas de artista se configuram, ou desconfiguram, por não terem um formato específico, definitivo ou homogêneo em sua composição, ainda que possam ter.

Como (não) regra, a escola de artista atua de maneira a atravessar os processos artísticos e pedagógicos estabelecidos, formatados e programados.

Diferente do formato tradicional de escola, as escolas de artista se ocupam de propor um espaço de liberdade e experimentação, pois não estão sujeitas, ou não se sujeitam, às leis e normas estatais (e/ou comerciais e financeiras) que estabelecem um padrão homogêneo de educação e ensino.

Uma escola de artista pode não parecer em nada com uma escola, nem tradicional e nem de artista, ainda que possa também parecer, mas pode ter uma estrutura organizada e seguir um programa regular ou o contrário disso.

As escolas de artista são, por definição, indefinidas como proposta, como instituição, pois são como uma fuga institucional, ainda que integrem o programa de uma em algum momento.

As escolas de artista tem em comum serem chamadas de escola de artista, pois uma escola de artista não é uma escola de arte, necessariamente, ainda que possa ser.

La Escuela del Sur

Em 1935, nas páginas 213 a 219 do livro *Universalismo Constructivo* de Joaquín Torres-García, na Lección 30, o artista escreve sobre *La Escuela del Sur*, onde o sugere uma inversão no mapa de localização da América do Sul, para dizer que “*nuestro norte es el Sur*”.²⁶

*“He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte.”*²⁷

Uma proposição de alteração geográfica de uma ferramenta de uso comum nas escolas, o mapa. Uma ação de desobediência pedagógica, alterar os pontos cardeais, mais ainda, alterar o entendimento econômico e político de poderes que regem o planeta, confundindo o norte ao dar uma volta de 180° graus e deixá-lo de “cabeça para baixo”. Uma ação subversiva e de questionamento contra-colonial. Uma “*retificação necessária*”²⁸, segundo o autor, para se saber onde “*estamos agora*”²⁹.

²⁶ Universalismo Constructivo, Joaquín Torres-García, pág. 213

²⁷ idem, ibidem

²⁸ idem, ibidem

²⁹ idem, ibidem

Torres-García passa a fazer uma análise da localização geográfica de Montevideu, uma cidade “única”. Assim como são únicos sua arquitetura, seu urbanismo, sua população, sua iluminação abundante sem que haja dessa forma em outro lugar. Sobre a luz da cidade, a chama, “*sem medo do pleonismo*”, de “*luz luminosa*”.

Segue dizendo que a cidade tem sido transformada, que a Montevideu do séc. XX já não é a mesma cidade de antes, assim como seus habitantes, e estão em busca de construir a partir de um outro momento, com menos consideração ou influência europeia, mas a partir de um “*sentido realista*” e com arte, pois o ritmo está acelerado e as coisas seguem se movimentando sem parar.

Segundo o autor, o artista daquele momento já não deve ter uma preocupação pitoresca. Quando no porto, já não vê mais o sol refletido na água, mas as escalas, o guindastes, as cordas, o navio; vê tudo isso, pois contempla “*formas e não coisas*”. Passado o tempo do pitoresco, vivemos a “*época dórica da forma*”, que é também universal, mas por ser universal agora será mais uruguaia que nunca.

*“Decíamos al principio, que aquí debía levantarse un gran Escuela de Arte. No por su organización, no por su lujosa instalación, no por los medios de que dispondrá, y mil cosas así, sino por su robusta vida real y efectiva por responder a una necesidad también real”*³⁰

Por isso, assim encerra, acredita a que a *Escuela del Sur* deveria se construir na margem oriental do Río Del Plata.

³⁰ Universalismo Constructivo, Joaquín Torres-García, pág. 217

Cátedra de Arte de Conducta

A *Cátedra de Arte de Conducta* surge em 2002 em Havana, como uma escola de arte de formação alternativa e independente aos estudos da arte na capital cubana. Busca um entendimento de como a arte pode ser transformadora dos espaços sociais e políticos através de um modelo pedagógico que possa suprir a carência de debate social e político em relação à sociedade cubana contemporânea e, assim, contribuir para a formação intelectual e política de novas gerações de artistas e agentes da arte. Propõe, também, um discurso político que potencialize as relações entre arte e contexto específico, situado.

*“No meu caso, com o projeto Arte de Conducta, eu abordei a educação como um material que funciona no âmbito do – e como – espaço político. Eu não estava tão interessada na área específica da educação museal, mas na importância política do meio em si e na sua dinâmica na sociedade em geral.”*³¹

Os participantes da *Cátedra de Arte de Conducta* eram oriundos de diversas áreas do conhecimento e atuação: arquitetura, teatro, literatura, engenharia, música, cinema, artes visuais, história da arte. Os convidados que dirigiam os encontros também vinham de práticas variadas: advogados, artistas visuais, galeristas, curadores, escritores, cientistas, bailarinos, egressos do sistema penitenciário, diretores de teatro, jornalistas, atores, antropólogos, matemáticos, entre outros. Os locais de encontro também mudavam de lugar conforme a necessidade: escritórios, ateliês, praças, barbearias, residências, floresta. Um espaço móvel de discussão, criação e aprendizagem.

A Cátedra, palavra que significa “departamento de estudos” e que enfatiza o caráter

³¹ Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos da educação, Pablo Helguera, in *Pedagogia no campo expandido*, pág. 19

pedagógico do projeto, era dividida em oficinas e cada uma tinha uma semana de duração com diferentes ministrantes. O projeto possibilitou uma rede de intercâmbio entre escolas de arte de diferentes países, assim como estabeleceu uma interação com sistemas de pensamentos diversos e a possibilidade de manejar um fluxo de informação que permitia aos artistas entenderem suas posições em relação à arte e à sociedade em um contexto micro e macro-político. Um projeto fundamental para uma geração de artistas cubanos que se desdobrou em um arquivo vivo de arte contemporânea do início do século XX em Cuba. A *Cátedra de Arte de Conducta* encerrou seu programa no de 2009.

Escuela Panamericana del Desasosiego

O artista e educador mexicano, Pablo Helguera, desenvolveu, durante o ano de 2003, a *Escuela Panamericana de Desasosiego*, que consistiu em atravessar todo o continente americano por via terrestre, partindo do Alasca e chegando à Terra do Fogo. Durante o percurso, fez 40 paradas nas quais encontrou com artista, pesquisadores, agentes culturais de regiões específicas.

*“Su componente principal consistió en una estructura arquitectónica portátil en forma de una escuela de campo dentro en la cual se realizaron varias de las actividades. La estructura colapsable se insertó dentro de una camioneta con el objetivo de realizar el viaje terrestre por todo el hemisferio, desde Anchorage, Alaska, hasta Ushuaia, Tierra del Fuego. El objetivo del proyecto fue el de contactar a una gran variedad de públicos e involucrarlos en diferentes niveles. A través de estrategias diversas, se buscó instigar un diálogo que abordara temas de interés local relacionados a la historia, la ideología y líneas de pensamiento en las Américas, así como problemáticas culturales y artísticas.”*³²

³² Escuela Panamericana del Desasosiego, Pablo Helguera, pág. 5

Mais do que fazer um mapeamento das iniciativas culturais dos locais selecionados para parar e encontrar pessoas, Pablo estava disposto a criar vínculos de empatia e estabelecer um intercâmbio entre as formas-de-fazer e conhecer as diferentes epistemologias existentes no contexto das Américas, e que fossem, de algum a maneira, independentes dos sistemas comerciais e econômicos da arte contemporânea, de museus, galerias e bienais.

Durante o percurso, a *Escuela Panamericana de Desasosiego* contou com colaborações de pessoas vindas de diversas áreas de atuação: artistas, escritores, ativistas políticos, sociólogos, economistas, educadores, além das organizações culturais que recebiam a escola e que promovia encontros para debates, discussão e trocas de experiências.

A viagem foi integralmente documentada em vídeo. O material gravado formou um acervo documental que é exibido em instituições culturais. Também foi criado um fórum virtual no qual foi possível acompanhar a viagem, comentar, debater e abrir diálogos entre os participantes do projeto no contexto e aqueles que acompanharam virtualmente.

Intervalo-escola

A *Intervalo-escola* surge em São Paulo em 2015, criada pela curadora Tainá Azeredo e pelo artista e pesquisador Claudio Bueno. Suas primeiras ações consistiram em um mapeamento das escolas de artistas que desenvolviam e experimentavam outras formas de aprendizagem. Mapearam também artistas que compreendiam seus trabalhos como uma forma de transmissão de conhecimento. Além disso, criaram, na Casa Tomada,

espaço atualmente desativado, uma pequena biblioteca com títulos que tratam do ensino de/com arte no Brasil e no mundo.

“Intervalo-Escola é uma plataforma que mapeia e experimenta modos de aprendizagem em/contra/sobre/a partir do campo da arte. Os acontecimentos da Intervalo enfatizam modelos de aprendizagem colaborativos, cooperativos, não hierarquizados, imersivos, sensíveis e informais. Colocando-nos sempre frente a possíveis diálogos e antagonismos em relação às práticas e conceitos formais de ensino. Essa é uma escola sem lugar fixo e que atua como zona temporária imersiva, na qual cada acontecimento é composto por grupos, lugares, saberes e contextos específicos.”³³

A escola reuniu dois grupos de artistas, curadores, pesquisadores em dois contextos distintos para pensar e criar um intercâmbio entre modos-de-fazer.

O primeiro grupo, do qual fui integrante, reuniu-se em São Paulo, em 2016, compartilhando pesquisas individuais para a criação de um corpo coletivo nos modos de aprendizagem e troca. O encontro teve como ponto central a mesa de refeições, ali eram expostos diariamente os desejos, ideias e questões encontrados pelo grupo ao longo do dia de trabalho. Também desenvolvemos, orientados e estimulados pelo artista Ricardo Basbaum, um trabalho de escuta e fala coletiva.

Posteriormente, em 2017, um grupo se deslocou até a Amazônia, na região da construção da rodovia BR-319, com o intuito de fortalecer a comunidade local através de sensibilização em relação às questões ambientais e da preparação dos jovens para as mudanças que viriam com a retomada das obras da rodovia.

³³ <https://intervaloescola.org/> [acesso em 14 de março de 2024]

A *Intervalo-Escola* também participou da construção da Escola Igapó. Trabalhou na construção do prédio da escola e na construção de um currículo pedagógico que desse conta tanto das exigências que um currículo nacional, quanto da inclusão de saberes e conhecimentos situados e contextualizados.

Escola Extraordinária de Embarcação

Kamilla Nunes e Monica Hoff dirigiam, em Florianópolis, o *Espaço Embarcação*. Com o desejo de organizar uma grande conversa pública sobre o que deveria ser uma escola, seus sentidos, margens e construções históricas, políticas e sociais, propuseram em 2018, o *Projeto Escola Extraordinária de Embarcação*, formada por três outras escolas convidadas: Cristina Ribas [*Escola contra privilégio*; 1. *Escola para reprogramar*, 2. *Escola para questionar a escola*], Daniela Castro [*Corpos vibráteis: corpos políticos, intervenções políticas, espaços políticos*] e Fábio Tremonte [1. *[des] programa da Escola da Floresta na Escola Extraordinária*; 2. *Caracol, Leitura incômoda*].

A escolha dos convidados levou em conta a diversidade nas abordagens de práticas pedagógicas e artísticas, o que cada escola tinha de particular e como essas particularidades podiam atuar juntos.

“A arte é uma maneira de entendimento do mundo, logo um grande sistema de educação crítica. Deste modo, quando pensamos a Escola Extraordinária nossa intenção não é de gerar um novo modelo ou por abaixo os que já existem, mas sendo uma instituição experimental e temporária, assumir ao mesmo tempo uma dimensão crítica e autocrítica sobre o fazer/ser escola. Deste modo, solicitamos a três pesquisadores em arte que

propusessem cada um uma escola como tentativa de compreender na prática de que maneira e sob quais circunstâncias arte, educação e imaginação política juntas podem nos ensinar novas formas de estar no mundo e de construir conhecimento”³⁴

A proposta da *Escola Extraordinária de Embarcação* era repensar o sistema de educação através da experimentação artística, da imaginação crítica e do debate coletivo. As escolas convidadas como parte do programa da *Escola Extraordinária de Embarcação* atuaram em diversos espaços de educação, social e de saúde, como a Universidade Estadual de Santa Catarina, Instituto Federal de Santa Catarina, CAPS, grupos de EJA .

SUB escuela

Formada em 2012, por estudantes e artistas que buscavam pensar alternativas para a educação dentro de um contexto específico. *SUB escuela* surge na Argentina, na província de Santa Fe, na cidade de Rosario, na Universidad Nacional de Rosario, dentro do curso de belas artes da Escuela de Bellas Artes.

*“Es una escuela portable de formato horizontal. Se origina dentro de la escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Rosario, como una escuela dentro de otra.”*³⁵

Como hóspedes, a *SUB Escuela* pode se acoplar a uma instituição e se desacoplar assim que um programa ali tenha sido desenvolvido. Como visitantes contínuos, acreditam que em uma “espírito migratório” que responde a uma necessidade de quietude que se

³⁴ Florianópolis ganha escola experimental e temporária de arte, educação e imaginação política, <https://arteref.com/> [a matéria não está mais disponível no site]

³⁵ <https://subescuela.wixsite.com/subescuela/about> [acesso em 14 de março de 2024]

demarca na arte que os atravessa. Como elemento essencial do grupo estão as forças de troca que flutuam de acordo com as expectativas do grupo e com o clima.

Em 2017, através do *Club Itinerant Internacional*, a *SUB escuela* esteve em São Paulo como hóspede da *Escola da Floresta*, se acoplando e desacoplando a artistas e instituições como parte de seu programa de pesquisa em deslocamento.

Com encontros, a *SUB escuela*, apesar de formada em um contexto e por um grupo específico, tem suas propostas sempre abertas a participação e ao debate público.

La Escuelita del Mal

Em 2011, no contexto da MDDE11, no Museu de Antioquia, Paulo Licona realizou o projeto *Skatepark en Aula Taller*, que é formado por uma série de rampas e obstáculos para skate construídos a partir de mobiliários escolares danificados e descartados provenientes de escolas e universidades.

Dentro dessa instalação, instaura *Aula taller - Escuelita Del mal*, um espaço dedicado a debates, aulas teóricas e uma mostra de trabalhos de artistas skatistas. Transforma a sala de aula no pátio, na hora do recreio.

“El proyecto en su origen es la subversión de los ordenes escolásticos, partiendo de elementos o herramientas físicas básicas de aprendizaje”, dice Licona, y añade que ello se logra al “poner el tablero en el piso, romper lo vertical, la verdad y las ideas sobre la

*superficie que intimida, que reta y que al final se borra...*³⁶

Paulo Licona é um artista colombiano que nos convida a desaprender ou, ao menos, revisar as fragilidades dos nossos processos de ensino e aprendizagem.

Através dessa breve listagem de diferentes experiências de escolas de artistas, embora as formas de fazer sejam diversas, identifico pontos de conexão entre elas: a) consideram a escola como um espaço público para discussão, debate e reflexão sobre outras formas de ensinar e aprender; b) são efêmeras, com um tempo de duração, previsto ou não; c) preocupam-se em constituir um arquivo de suas práticas e ações, assim como prezam por uma atuação em contextos sócio-culturais-políticos.

Pensar a escola de artista como um ponto de partida que está diante de uma encruzilhada, de um labirinto, no leito de um rio, aos pés de uma montanha, na porta de uma casa, é permitir que histórias sejam contadas não apenas como narrativas passadas, mas como uma reflexão do presente que, de alguma maneira, irá permitir que o futuro seja imaginado.

A escola de artista pode ser vista, menos como um espaço de reprodução de um certo conhecimento institucionalizado, e mais como um espaço que permite a criação de novos possíveis a partir dos conhecimentos ali gerados e transmitidos. Conhecimentos esses que tanto podem vir de livros, quanto de uma conversa, de uma contação de histórias, de uma leitura em voz alta, de uma música local, de um saber específico. Passa-se a pensar o processo de educação como uma prática situada e não genérica, como boa parte dos currículos escolares propõe.

³⁶ <https://esferapublica.org/la-escuelita-del-mal/> [acesso em 14 de março de 2024]

professora-onça e Tim Ingold: uma conversa sobre caminhar e aprender

O antropólogo Tim Ingold, em seu artigo *O dédalo e o labirinto*, propõe a caminhada como um modelo alternativo de educação, pois, diferente dos métodos pedagógicos tradicionais, não impõe um conhecimento estabelecido aos alunos, mas os leva *para fora*, para o mundo, assim a vida humana é esticada entre a imaginação e a percepção. Ingold também relembra que, com razão, os antropólogos vêm há tempos denunciando a clássica divisão moderna entre *pessoas educadas* e *pessoas não educadas* - aqui a palavra “*educada*” está relacionada à educação tradicional escolar, enquanto que o termo “*não educada*” está diretamente ligado a um conhecimento que vem de uma tradição oral, da observação, do conhecimento da terra e do corpo.

As formas-de-fazer escola que vimos anteriormente buscam, de certa maneira, questionar essa forma tradicional de fazer escola. Colocar a escola voltada para fora, como faz Ingold e como propõem os artistas ao realizarem encontros públicos, é um passo significativo. Tirar a escola de dentro dos muros não é pouca coisa; fazer escola entre muros já é uma atividade intensa, e levar isso para o lado de fora prepara um terreno para composições imprevistas. É aqui que a escola amplia seus sentidos..

Tim Ingold

“Acredito que a educação consiste, de fato, em prestar atenção às coisas e ao mundo. Em poucas palavras, quero provar que a educação é uma prática de atenção, não de transmissão, e que é por meio da atenção que o conhecimento é gerado e levado adiante.”³⁷

³⁷ Art and/as education, Tim Ingold, pág. 2

professora-onça

“Pensando dessa maneira, que que tipo de educação é essa, que se dá durante o caminhar? E o que faz da caminhada uma prática tão eficaz para a educação? Seria um tipo de sistema de atenção?”

Tim Ingold

“Existem várias maneiras de caminhar, mas a que leva para fora, aquela que cria um processo de educação, é a caminhada desprovida de um trajeto predeterminado. Às vezes, com pressa; às vezes, tranquilamente, em pulinhos, se arrastando, em zigue-zague, quando a atenção se deixa capturar ou se distrai pelo caminho e pelo que acontece ao redor: o movimento das luzes e das sombras, o voo dos pássaros, os latidos dos cães e sons de outros animais, poças d'água, as folhas caídas, copas das árvores tomadas por flores.”

professora-onça

“Parte dos seres humanos vêem a si mesmos como seres especiais, destacados da natureza. A Lua, a serpente, o jaguar, a Mãe da varíola os veem, contudo, como um tapir ou um queixada, que eles matam.³⁸ De certa maneira, vocês caminham por lugares já conhecidos, criados por vocês. Como é possível fazer essa caminhada ser *‘desprovida de uma forma específica’*, uma rota não estabelecida, e não apenas um intervalo entre a saída e chegada?”

Tim Ingold

“A maioria de nós, anda pelas ruas e caminhos porque nos levam de um ponto a outro, e

³⁸ Metafísicas canibais, Eduardo Viveiros de Castro, pág. 44

não pelo o que podemos nos deparar no meio do trajeto. Podemos nos perder nas ruas, nos frustrarmos por atalhos errados e becos sem saída, essa perda é sentida não como descoberta ao longo de um caminho que não leva a lugar algum, mas como um atrapalhamento numa rota predeterminada.”

professora-onça

“Seria algo como ‘*pensar outramente*’ - conceito desenvolvido por Foucault e recuperado por Viveiro de Castro em *Metafísicas canibais* - que significa pensar outramente, pensar com outras mentes, é ter um compromisso com um processo de educação sensível à criatividade e à reflexividade inerentes à vida de todo coletivo, humano e não-humano³⁹, um exercício de imaginação.”

sair em visita como prática pedagógica

Como um exercício de “*pensar outramente*”⁴⁰, Donna Haraway recorre a Hanna Arendt para falar sobre Vinciane Despret, filósofa e psicóloga belga, e sua prática de “*sair em visita*”. Elaborada por Arendt, “*sair em visita*” é um termo sinônimo à imaginação; Haraway, em seu livro *Ficar com o problema*, resgata essa expressão para falar sobre a Despret, que “*pensa-com outros seres, humanos e não humanos*”.⁴¹

Para Arendt o sentido político do pensamento é entrar em uma relação íntima com o outro, levar em consideração o contexto específico, olhar de pontos de vistas diversos e entender que cada pessoa percebe o mundo a partir de um lugar situado, isso é fazer uso

³⁹ *Metafísicas canibais*, Eduardo Viveiros de Castro, pág. 25

⁴⁰ *Ficar com o problema*, Donna Haraway, pág. 229

⁴¹ *idem*, *ibidem*

de um pensamento expandido, *“pensar com uma mente alargada significa treinar a própria imaginação para sair em visita”*.⁴²

Donna Haraway faz uma arqueologia do pensamento de Vinciane Despret e um convite para percorrermos juntos essa construção. Explicita que a filósofa não se interessa em compartilhar a partir da *“estupidez”* do outro, mas em descobrir e ampliar a percepção da inteligência dos e nos seus interlocutores. Pensar-com é uma maneira de estabelecer um lugar em comum com outro, buscando expandir essa forma de fazer pensamento.

*“Despret tem sede de descoberta. Ela necessita daquilo que deve ser conhecido e construído em conjunto, com e para os seres terrenos - vivos, mortos e vindouros.”*⁴³

A forma como Despret olha para o mundo, as coisas, os seres humanos, não humanos, vivos e não vivos constitui uma forma de pensar expandida que adiciona *“possibilidades ontológicas e epistemológicas”*⁴⁴ para criar proposições e *“instaurar algo que não estava ali antes.”*⁴⁵ Seu livro *Autobiografia de um polvo e outras narrativas de antecipação* é um texto que combina filosofia, ciência e literatura de ficção da *therolinguística*⁴⁶. Aqui as comunidades de composto já se estabeleceram em diversas regiões do mundo, o que permitiu que seres humanos e outros que humanos pudessem estabelecer novas formas de viver-junto, de aprender-junto.

⁴² Lições sobre a filosofia política de Kant, Hannah Arendt, pág. 57

⁴³ Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 230

⁴⁴ idem, ibidem pág. 229

⁴⁵ idem, ibidem pág. 229

⁴⁶ ramo da linguística voltado ao estudo e à tradução das produções escritas por animais (e posteriormente pelas plantas), seja sob a forma literária do romance, da poesia, da epopeia, do panfleto ou ainda dos arquivos. [Autobiografia de um polvo e outras narrativas de antecipação, Vinciane Despret, posição 21 Kindle]

Esse olhar sensível e situado para o mundo constitui sua prática; mais que o olhar e a imaginação, ela se treina integralmente para *“sair em visita”*. Tal prática demanda que mantenha sempre viva e a ativa *“a virtude selvagem da curiosidade”*⁴⁷, o que a permite interagir com seus interlocutores a partir de perguntas realmente interessantes. Como lembra Paulo Freire, a criatividade não existe sem a curiosidade, que permite que, mesmo *“pacientemente impacientes”* em um mundo que não foi por nós construído, adicionemos a ele algo que fazemos. A curiosidade é uma prática que permite trilhar caminhos diferentes e distantes dos habitualmente trilhados e, então, encontrar essas histórias.

E para encontrar histórias, nada mais importante do que aprender a fazer perguntas. Fazer perguntas para si mesmo, como uma forma de se indagar sobre o que pode ser curioso, instigante para os outros e, assim, se envolver com a indagação alheia de maneira que as coisas possam ser transformadas de um jeito totalmente imprevisível. O importante é aprender a fazer boas perguntas para podermos ter boas, novas e outras respostas, que podem surgir inclusive de erros, mal-entendidos, interpretações atravessadas, atos falhos. E isso advém, principalmente, de *“um método atento às práticas situadas fora dos caminhos percorridos.”*⁴⁸ Quando aprendemos a elaborar boas perguntas, repostas inimagináveis podem surgir e isso gera um mundo mais amplo. *“Sair em visita pode ser uma prática arriscada, mas definitivamente não é entediante.”*⁴⁹

Despret está atenta a como essa prática conta histórias - *“a narrativa ativada”* - e faz parte do que Donna Haraway chama de *“continuidade”*, que são *“os modos de nutrir, inventar, descobrir ou remendar as formas de viver e morrer bem uns com os outros nas tramas de*

⁴⁷ Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 230

⁴⁸ Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 231

⁴⁹ idem, ibidem, pág. 232

*uma Terra cuja própria habitabilidade está sob ameaça.*⁵⁰ Parte fundamental dessa prática situada e de atenção é formada pelas colaborações com pessoas e bichos, inesperadas em grande parte, e que criam um emaranhado de humanos e animais dispostos a “trabalhar conjuntamente” em um tipo de relação cotidiana através do fazer, do diálogo e da atenção. Ela está atenta à responsabilidade que surge a partir das histórias situadas, ou seja, permanecer comprometida com o que parte daquilo que falamos, pensamos ou fazemos.

como bagunçar alguns conceitos

*“(...) reinventar tudo: os conceitos, as abordagens, os hábitos, os métodos, as nações, os espaços...”*⁵¹ - Essas são palavras de Sony Labou Tansi retomadas no livro *Cosmopoética do refúgio* por Dénètem Touam Bona, quando começa tecer uma explanação sobre o conceito que dá nome ao livro; elas me remetem diretamente à fala (citada anteriormente) de Monica Hoff sobre a criação de escolas de artista como sendo *“um exercício e imaginação institucional”*, um *“exercício necessário de reinvenção”*, um *“exercício poético, político e pedagógico”*. E quando o artista propões outras abordagens, outras formas-de-fazer, está imediatamente bagunçando o que está dado, alterando o que é conhecido e assumindo um compromisso com um fazer, no mínimo, experimental, ou, até mesmo, bagunceiro.

Essa abordagem suspensiva não é um ato de rebeldia, mas um compromisso profundo com a possibilidade de criar algo novo. É um reconhecimento de que o o pensamento hegemônico muitas vezes limita a potência criativa, e que, para alcançar alguma

⁵⁰ Idem, ibidem, pág. 237

⁵¹ *Cosmopoéticas do refúgio*, Dénètem Touam Bona, pág. 13

transformação, é necessário questionar e reconfigurar as bases sobre as quais nossas instituições e práticas se sustentam.

Transpedagogia

Pablo Helguera cria a expressão *Transpedagogia* para designar projetos realizados por artistas que envolvem processos educativos e artísticos e que tem como premissa propor experiências distintas daquelas levadas a cabo pelas escolas e instituições de arte. Segundo Renata Cervetto, pesquisadora e curadora argentina, “nesses tipos de propostas, o componente pedagógico está no centro do trabalho.”⁵²

Helguera também se pergunta se projetos de natureza artístico-pedagógicos trazem, de fato, novas ou outras abordagens educativas para a arte e também para a educação. Este é um dos pontos principais da sua reflexão, criticar ideias convencionais de educação que limitam as reflexões que ali poderiam surgir, uma vez que reproduzem a ideia de que o modelo tradicional seria “*restritivo, controlador e homogeneizador*”. No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não pode ficar determinada por atividades tradicionais: “*ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral)*”⁵³.

Seguindo com a reflexão do artista, a forma tradicional da pedagogia em arte não consegue identificar importantes pontos para uma outra forma de fazer educação: o ato de educar como uma atividade criativa, a educação como uma construção coletiva de conhecimento e o conhecimento em arte como uma “*ferramenta para compreender o*

⁵² Educación y performance. Notas sobre mediaciones difusas de Renata Cervetto

⁵³ Pedagogia no campo expandido, org. Pablo Helguera, pág. 13

*mundo*⁵⁴. Essa abordagem expandida da pedagogia em arte busca integrar diferentes formas de saber e práticas, reconhecendo que o aprendizado pode ocorrer de diversas maneiras e em vários contextos. Ao desafiar as convenções tradicionais, Helguera propõe uma pedagogia que seja mais dinâmica e responsiva às necessidades e interesses dos estudantes, permitindo uma maior liberdade para explorar, criar e interpretar a arte de maneiras novas e significativas.

arte e pedagogia?

Ensinar e pesquisar são as principais práticas profissionais de Claire Bishop, segundo a própria autora. Por isso, sentiu mais dificuldade em escrever o capítulo *“Como uma sala de aula pode ser uma obra de arte?”* em seu livro *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, pois os projetos pedagógicos se aproximam muito das suas atividades.

Inicialmente, Bishop sente uma certa incompatibilidade entre os termos arte e educação ao entrar em contato com trabalhos de natureza artístico-pedagógica, pois, segundo ela, *“a arte é para ser vista, enquanto que na educação não há imagens; os espectadores não são estudantes e os estudantes não são espectadores”*.⁵⁵ Entretanto, em seguida, ela reflete que os artistas, já há algumas décadas, tentam criar conexões mais próximas entre arte e vida, através de processos participativos, incluindo projetos educativos em anos mais recentes. A primeira década dos anos 2000 é marcada pelo aumento desses processos pedagógicos com/como/e prática artística, executados tanto por artistas quanto por curadores.

⁵⁴ idem, ibidem, pág. 13

⁵⁵ *Infiernos Artificiales: Arte Participativo y Políticas de la Espectaduría*, Claire Bishop, pág. 381

Para Bishop, existem dois motivos principais para esse maior interesse dos artistas pela educação. O primeiro é motivado por preocupações artísticas e pela vontade de ampliar o conteúdo intelectual de uma comunidade relacional; o segundo é uma crítica à educação que foi atraída por investimentos capitalistas na área de financeirização do sistema educacional. Acrescenta-se a isso a possibilidade de associar os processos artísticos aos processos educativos, tendo esses dois campos como lugares possíveis para exercícios de imaginação e liberdade.

Bishop convoca Irit Rogoff em seu texto para lembrar que *“tanto a arte quanto a educação giram entorno da noção foulcaultiana de parrhesia ou discurso público livre”*⁵⁶, Rogoff defende que uma virada educativa na arte e na curadoria poderia ser o momento no qual assistimos à produção e articulação de *“verdades”* - não a verdade como um fato, como algo correto, mas a verdade que reúne subjetividades que não são combinadas nem afetadas por outras expressões; a verdade como uma espécie de construção coletiva de um vocabulário comum.

arte e pedagogia

“¿Cómo describirías la relación entre educación y arte?”

Jordí Ferrero: Opino igual que uno de mis principales referentes, Luís Camnitzer, también Artista y Educador. Camnitzer siempre afirma que Arte y Educación son la misma cosa pero con formatos distintos. Al principio de mi práctica como educador, me preparaba las visitas guiadas como me preparaba una performance, y a la inversa en mi práctica como artista, hasta que llegó un momento en el que me dí cuenta que mis visitas guiadas

⁵⁶ idem, ibidem, pág. 384

*podían ser consideradas performances artísticas.*⁵⁷

Em seu livro *Anthropology and/as education*, Tim Ingold defende que a educação e a antropologia são formas de estudar e viver a vida com os outros. A professora-onça sugere que tragamos a palavra arte para esse contexto e façamos uma composição de perspectivas, visto que Luis Camnitzer, em seu texto *Arte e pedagogia*, afirma “*não vejo muita diferença entre arte e educação (...)*”⁵⁸, pois acredita que “*a arte é uma forma de pensar*”.⁵⁹

Para Ingold, tanto a educação quanto a antropologia envolvem a imersão no mundo e a aprendizagem através da experiência direta e do relacionamento com o ambiente e com outras pessoas. Este processo de aprendizado é visto como uma jornada compartilhada, onde os indivíduos crescem e se desenvolvem juntos, em vez de simplesmente absorver conhecimento de maneira passiva.

Camnitzer amplia essa ideia ao argumentar que a arte é igualmente uma prática de envolvimento com o mundo, uma forma de questionar, explorar e transformar realidades. Ele vê a arte não apenas como um produto ou uma atividade isolada, mas como uma abordagem pedagógica e uma maneira de entender e compor-com a vida. Para Camnitzer, a pedagogia e a arte se entrelaçam, pois ambas buscam aplicar a potência criativa e crítica dos indivíduos, permitindo-lhes interagir de forma mais profunda e significativa com o mundo ao seu redor.

⁵⁷ Pedagogía de la Sacudida, Jordi Ferreiro, <https://arteducatorstalk.net/es/?interview=jordi-ferreiro-pedagogias-de-la-sacudida>

⁵⁸ Arte e pedagogia, Luis Camnitzer, pág. 3

⁵⁹ idem, ibidem, pág. 4

Assim, ao combinar as perspectivas de Ingold e Camnitzer, podemos entender que a educação, a antropologia e a arte compartilham uma visão comum: todas são práticas de viver e aprender com os outros, processos dinâmicos de exploração e criação que nos ajudam a entender e modelar o mundo em que vivemos. Essa composição de perspectivas nos convida a repensar a forma como aprendemos e ensinamos, considerando a educação como uma prática imersiva e colaborativa, onde a arte desempenha um papel central na construção de conhecimento e na transformação social.

O artista etc.

“Amo os artistas-etc.

*Talvez por que me considere um deles.”*⁶⁰

Assim começa essa breve reflexão, ou melhor, essa reflexão nesse breve texto de Ricardo Basbaum. Artista-etc é o artista que não se encaixa nas categorias existentes e pré-determinadas; traz ainda para o plano principal composições entre arte e vida e arte e comunidades, *“abrindo caminho para a rica e curiosa mistura entre singularidade e acaso, diferenças culturais e sociais, e o pensamento.”*⁶¹

Essa proposta reflete uma espécie de resistência à categorização rígida e uma abertura para a experimentação e a interdisciplinaridade, que já está presente no sistema da arte produção da arte contemporânea e no qual o artista está completamente implicado. O conceito de artista-etc também enfatiza a importância das interações comunitárias e das

⁶⁰ Amo os artistas-etc., Ricardo Basbaum, in *Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais*, Rodrigo Moura (Org.)

⁶¹ idem, ibidem

colaborações.

Project Other Ways

*"As crianças se transmutam, passando de pessoas que perturbam, e eventualmente até maltratam, as aves para se tornarem astutas observadoras e defensoras desses seres, que antes não sabiam sequer ver ou respeitar. As crianças em idade escolar se tornam respons-hábeis."*⁶²

Trago esse trecho da Donna Haraway sobre o projeto *PigeonWatch* da Universidade de Cornell, que aconteceu no final dos anos 90, e tinha como objetivo pesquisar as cores e as diferenças regionais de populações de pombos ferais, convocando alunos da cidade a observarem e registrarem essas aves urbanas. Muitas coisas aconteceram durante esse processo de pesquisa, mas o ponto principal - que se conecta com o *Project Other Ways* de Allan Kaprow - é que as crianças, na sua maioria vindas de classes minoritárias, mudam a forma de enxergar esses animais desprezados. Passaram a vê-los para além do estigma de *"ratos com asas"*, como *"aves sociáveis com vidas e mortes"*, olhando, a partir daí, de forma distinta para si e para o lugar que ocupam na sociedade.

Project Others Ways, ou Projeto Outros Caminhos, aconteceu no final dos anos 60, com organização do Distrito Unificado de Berkeley, Califórnia. Estavam responsáveis pelo projeto, o educador Herbert Kohl e o artista Allan Kaprow. O projeto ainda contava com apoio de uma bolsa da Fundação Carnegie. O principal objetivo era colocar as artes em um papel central nos currículos escolares.⁶³ O projeto tinha como processo relacionar a

⁶² Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 47

⁶³ Importante frisar que ambos os projetos - PigeonWatch e Project Other Ways - contavam com apoio, patrocínio e realização de instituições formais de ensino

área de artes com outras áreas, como leitura, redação, matemática, etc. Tinha como apoio conceitual os *“inovadores movimentos artísticos daquele momento”*⁶⁴, que forneciam modelo para os objetos do trabalho.

Ainda que esses novos parâmetros artísticos pudessem ser um pouco confusos para os tradicionais currículos escolares, traziam, pelo menos, duas novas boas premissas. Primeiro, o fato das fronteiras entre arte e vida terem se tornado difusas; o segundo era que, a despeito desse borramento de fronteiras, a arte ainda pudesse ser reconhecida como arte. E para que esse objetivo fosse alcançado, era importante que fossem discutidos e validados pelos parâmetros das instituições de arte e ensino.

Em projetos como esse, o artista deixa de ser o detentor dos processos para compartilhar, compor com outros agentes, nesse caso, estudantes considerados analfabetos funcionais, cujos dias na escola se resumiam a questões disciplinares, sem nenhum componente educativo.

Em sua primeira visita ao ateliê localizado em frente à escola, o projeto tinha recebido algumas máquinas fotográficas Polaroid, dessas que a foto sai instantaneamente após o clique. Allan Kaprow distribuiu as câmeras aos estudantes e os convidou a dar uma volta pela rua e fotografar o que tivessem vontade. Dentre muitas imagens que foram feitas, a quantidade de registros de grafites nos muros chamou a atenção do artista-professor. *“Eu me perguntava por que eles, já que eram analfabetos, estariam tão interessados em palavras, especialmente sexuais .”*⁶⁵

⁶⁴ Project Other Ways, Allan Kaprow, pág. 151

⁶⁵ Idem, ibidem, pág. 149

Como segunda proposta, Kaprow convidou os estudantes a fotografarem grafites feitos em banheiros públicos masculinos e femininos. Isso causou muita animação, pois, poderiam, além de fazer fotografias, as meninas visitarem o banheiro dos meninos e vice-versa. Muitos rolos de filmes foram usados, o artista constatou que os estudantes entendiam muito bem palavras de 4 letras e descrições relacionadas a desenhos.

*“Analfabetos? Nem tanto.”*⁶⁶

Em um terceiro momento, o artista-professor cobriu as paredes da sala com papel kraft e convidou os estudantes a interagirem com o material. Sem receio de censura, logo palavrões e desenhos de genitais surgiram em grandes formatos, mas também, nomes de personalidades conhecidas e, de certa maneira, respeitadas por eles, como Huey Newton, líder pantera negra que estava preso e Bobo, um chefe de gangue local. Com o passar dos dias, seu nomes também foram escritos no mural e passaram a contar e escrever suas próprias histórias, com ajuda uns dos outros. Como desdobramento dessa experiência, refizeram as ilustrações e textos de livros que seriam descartados pelo *sistema de depósito de textos escolares*. O resultado foi tão surpreendente que levou os diretores da escola a reavaliarem a classificação escolar dos estudantes envolvidos no projeto.

O Project Other Ways tinha a liberdade *“para jogar e mudar de acordo com o que percebíamos funcionar melhor – o que na sala de aula convencional teria sido praticamente impossível. A filosofia educacional e o treinamento do professor deveriam ser radicalmente revisados.”*⁶⁷

⁶⁶ Idem, ibidem

⁶⁷ Idem, ibidem, págs. 151, 152

pedagogia da encruzilhada

“(...) inverte algumas posições, cruza algumas noções para fazer outros caminhos — essa é a potência da transformação assente nas encruzilhadas.”⁶⁸

Seguindo por uma trilha que se aproxima muito da relação arte e vida, Luiz Rufino propõe *“uma pedagogia que se tece nas invenções cotidianas”⁶⁹*, onde estão as *“sabedorias de fresta”⁷⁰*, é uma busca por tradições e sabedorias ancestrais, principalmente, aquelas de matriz afro-brasileira, que foram produzidas ao longo de séculos nos terreiros, através de conhecimentos que *“vagueiam mundo para baixar nos corpos e avivar os seres”⁷¹*, esses conhecimentos são como os orixás, como forças cósmicas que envolvem os corpos como cavalos de santo, saberes que, quando incorporados, contam histórias do mundo através da poesia e reinventam abrem caminhos outros pelo sendero da vida.

arte e vida

O artista Robert Filliou, disse uma vez que o propósito da arte era revelar o quanto a vida é mais interessante que a arte.

A citação de Robert Filliou é um exemplo de uma forma-de-fazer na qual como alguns artistas abordam a relação entre arte e vida. Filliou, artista francês, enfatizou a perspectiva de que a arte deve não apenas tratar da vida, mas também, destacou os

⁶⁸ Pedagogia das encruzilhadas, Luiz Rufino, pág. 9

⁶⁹ Pedagogia das Encruzilhadas, Luiz Rufino, pág. 4

⁷⁰ idem, ibidem, pág. 6

⁷¹ idem, ibidem, pág. 6

possíveis que a arte pode proporcionar para a vida, assim como a vida pode proporcionar para a arte, num complexo jogo de composição.



antes da Escola da Floresta

Em 2014, antes da Escola da Floresta e as ações que passaram a compô-la existirem, notei que minha forma de operar como artista e como educador era muito parecida. O modo de pensar e de fazer de uma e outra atividade eram compartilhados. Nesse momento já vinha atuando como artista desde 1996, talvez, mais especificamente, desde 1998, quando participei da minha primeira exposição coletiva, *Olhar provável*, no Museu de Artes Plásticas Quirino da Silva em Mococa, cidade localizada no interior de São Paulo. E iniciei minha prática como educador no Centro Cultural do Banco do Brasil em São Paulo, em 2002.

Portanto, em 2014 já havia passado por algumas instituições culturais, realizados projetos educativos para exposições, ministrado algumas dezenas de oficinas, era professor de artes em uma escola no ensino fundamental e, como artista, vinha de uma série de exposições coletivas e individuais importantes para a minha carreira. Nesse mesmo ano, realizei o projeto *Quando o percurso torna-se destino*, ganhador do edital Programa Rede Nacional FUNARTE Artes Visuais do Ministério da Cultura. E foi, justamente, nesse momento, que comecei a entender como essas duas práticas poderiam se compor uma com a outra.

Após esse projeto, no ano de 2015, participei da residência artística Barda Del Desierto na cidade de Contralmirante Cordero, localizada na província de Río Negro, norte da Patagônia argentina, onde realizei a primeira Deriva culinária. Nesse mesmo ano, fiz três exposições individuais: *Propriedade de uso comum* no Ateliê 397 em São Paulo, *Parágrafo único* no Pivô, também em São Paulo e *Domingo* na Periscópio (atual Mitre Galeria) em Belo Horizonte.

Esses cinco projetos, que abordaremos a seguir, foram de profunda importância para que a semente da Escola da Floresta-pudesse brotar e dar seus frutos.

quando o percurso torna-se destino

Quando o percurso torna-se destino foi levado a cabo no primeiro semestre de 2014. Consistiu em quatro viagens pelo interior do Brasil, em quatro estados diferentes: Minas Gerais, Santa Catarina, Pernambuco e Bahia; Para cada viagem convidava um artista, que vivesse em cada um dos respectivos estados. A premissa de cada viagem era nos deixarmos guiar pelos elementos da natureza, a saber: a terra, o ar, a água e o fogo.

Como o próprio título já indicava, tratava-se de um processo aberto, pois no percurso não tínhamos uma programação clara, nem um desejo de exploração científica ou geológica desses elementos. Era tão somente uma investigação em dupla, em busca de caminhos, lugares, especificidades de cada elemento em cada região escolhida. Um momento de aprender a partir daquilo que não conhecíamos e também ensinar sobre o que sabíamos.

Os lugares visitados, os artistas convidados e as experiências desenvolvidas foram, em ordem de acontecimento: Grão Mogol, Minas Gerais, com Pablo Lobato, Terra: territórios cambiáveis; Julia Amaral, Urubici e Urussanga, Santa Catarina, Ar: experiência cinza; Traplev, Juazeiro, Bahia e Petrolina, Pernambuco, Água: margem, história e resistência e Cecília Bedê, Galciani Neves e Yuri Firmeza, Fortaleza, Ceará, Fogo: sol nascente e sol poente.

Os encontros com artistas convidados aconteciam nas capitais, região onde, não por acaso viviam, e a partir dali nos deslocávamos para as regiões escolhidas para nossas investigações. Com Pablo Lobato e Julia Amaral, o deslocamento foi de carro. Chegando ao nosso destino, a locomoção acontecia por carro e a pé. Com Traplev, pegamos um avião até Petrolina e lá nos movíamos, na maior parte do tempo, por caminhadas. Com Cecília e Yuri, o trajeto foi feito como um passeio por parte da orla de Fortaleza e Galciani percorreu o mesmo trajeto através de um texto incluído na publicação em que este projeto resultou.

O livro, uma pequena-brochura, registra tanto quanto possível cada uma das viagens que tornaram-se textos e imagens, com certeza uma outra perspectiva possível e uma forma gentil e generosa de compartilhar parte desse processo uma vez que o que aconteceu em cada lugar: passeios, encontros, conversas, afetos, comidas, bebidas e tudo o mais que implica estar presente em um lugar pode proporcionar. Isso está expresso no texto final da publicação, escrito pela artista Lais Myrrha, ela inicia sua escrita assim: *“O livro de Fábio Tremonte não é o ponto de partida, nem de chegada, tampouco o meio da travessia. O livro de Fábio Tremonte é o ponto de partida, mas também de chegada e o meio da travessia.”*⁷²

Essa afirmação revela quase um pensamento antecipador de Lais Myrrha sobre o que viria posteriormente, pois a Escola da Floresta, que é um dos desdobramentos desse processo *“não é o ponto de partida, nem de chegada, tampouco o meio da travessia; é o ponto de partida, mas também de chegada e o meio da travessia.”* Assim, como essa tese sobre/a partir/para/da Escola da Floresta é, também, e inclusive, e principalmente *“o ponto de partida, mas também de chegada e o meio da travessia.”*

⁷² Quando o percurso torna-se destino, Fábio Tremonte, página sem numeração

deriva culinária

Em 2015, participei da residência artística Barda del Desierto localizada no norte da Patagônia argentina, em um *pueblo muy chico* com cerca de 700 habitantes chamado Contralmirante Cordero que está localizada na província de Río Negro. A região é conhecida como uma mancha verde no meio do deserto *norpatagonico*, pois ali foram construídos diversos diques dos quais saem canais que tornou fértil o solo daquela região desértica. Maçãs, pêras e pêssegos são cultivados no território e distribuídos pelo país e, também, parte significativa da produção é exportado para outros países da América do Sul.

Ao chegar à residência, tinha como intuito produzir uma continuidade ou segunda parte de *Quando o percurso torna-se destino*. Entretanto, logo me dei conta de que esse não seria o melhor projeto a se desenvolver; primeiro, a residência acontecia em na escola primaria nº 184 Bartolomé Leonidas Cordero, onde se dormia, comia, trabalhava, em suma, se vivia e, também, no entorno imediato da escola: deserto, canal principal e sua margem, povoado e seus habitantes. Deslocar-se para lugares mais distantes não era fácil, devido a inconstância de transporte público e a quase inexistência de táxi ou remis, transporte privado que elevava o custo do trabalho, e como a residência não oferecia nenhum suporte financeiro, apenas o espaço, uma rede de contatos e alimentação, o resto deveria correr por minha conta.

Assim, decidi percorrer a cidade e o seu entorno para que a partir dessa vivência pudesse me apontar os rumos para uma proposta de trabalho. A escola era um importante lugar de

encontro. Moradores da cidade vinham nos visitar, conhecer os artistas residentes da corrente edição. Semanalmente, aos sábados, nossos espaços de trabalho estavam abertos para que as pessoas pudessem saber o que cada artista estava pensando, ver os processos, tomar um mate ou cerveja e conversar.

Outro significativo ponto de encontro da cidade era a margem do canal, principalmente, aos domingos, onde adultos de idades diversas, adolescentes, crianças, cachorros, muitos cachorros se reuniam para tomar sol, nadar no canal, tomar mate, fazer um asado, escutar música, especialmente, cumbia.

O comércio, principalmente, açougue, padaria e mercado, eram, também, pontos de encontro. Nesses lugares, em especial, foi onde o meu projeto teve seu ponto de partida. Tenho o costume de observar o que e como as pessoas comem. Quando viajo, um dos primeiros lugares que visito é um supermercado, para conhecer os produtos, não aqueles que existem em quase todo o lugar do mundo, mas, sobretudo, os locais.

Todos os estabelecimentos comerciais mencionados acima me deram a oportunidade de conhecer pessoas que viviam e trabalhavam na cidade e com as quais tive a oportunidade de conversar sobre seus hábitos alimentares, conhecer pratos e receitas locais, os ingredientes que consomem em cada refeição, e as diferenças do que comem aos finais de semana, em momentos festivos e no dia-a-dia. Quando me interessava por um alimento em particular pedia que compartilhasse comigo as receitas, o modo como era preparado e servido.

Outro hábito que tenho é de tentar cozinhar algo que comi em determinado lugar, mas sem saber a receita. Tento lembrar-me dos sabores, cores e texturas dos ingredientes que

pude identificar e, a partir daí reconstituir o modo de preparo do prato que, nem sempre corresponde completamente ao que o original, mas que é uma espécie de transcrição da memória de um paladar situado numa determinada circunstância que, também compõe seu sabor.

Dessa maneira, desenvolvi o trabalho *Deriva culinária*, uma maneira de reunir, no espaço público, pessoas ao redor da mesa, mesmo se não houvesse mesa. Essa ação parte da preparação de algum dos pratos descobertos durante os encontros e conversas com as pessoas da cidade. Durante a residência em Barda Del Desierto, realizei dois desses eventos. O primeiro, na beira do canal, onde fiz um prato regional e histórico, chamado *Revuelto Gramajo*, que costumava ser o desjejum do Coronel Gramajo, responsável pela chamada Conquista do deserto, que foi o início da colonização da região da Patagônia pelos argentinos por volta de meados do século XIX. Depois, cozinhei para um jantar na região do deserto, um *asado* de *chorizo*, embutido similar à linguiça, que colocado dentro de um pão é chamado de *choripan*, sanduíche popular, vendido nas ruas das cidades.

A escola onde acontecia a residência contava com uma cozinha industrial, na qual pude experimentar e cozinhar outras receitas descobertas em conversas e leituras, os outros artistas residentes eram sempre convidados para compartilhar desse momento.

“El viaje es, en el trabajo de Fabio Tremonte, un componente esencial para hacer surgir el concepto de la obra. Los puntos de llegada cons tuyen la apertura hacia el encuentro con el dato sensible desde donde crear algo a par r de las vivencias e interacciones sociales que el ar sta establece en el lugar. Deriva culinaria cons tuye un conjunto de apuntes de viaje y prác cas alrededor de la comida como instancia de reunión, a través del rescate de platos populares locales y su celebración en los alrededores del desierto. Un modo de

*pensar la relación entre cultura gastronómica y el territorio donde la misma se despliega.*⁷³

Termino esse trecho com um breve comentário feito pela curadora patagônica Carmen Di Prinzio sobre *Deriva culinária* em um pequeno livro nunca publicado sobre o projeto.

propriedade de uso comum

Nesse mesmo ano, 2015, participei do *Projeto corredor* no Ateliê 397, espaço independente cuja primeira sede era localizada na rua Wisard, 397, na Vila Madalena, em São Paulo. Mas antes, em 2008, durante alguns meses, tive meu ateliê em uma de suas salas. O Ateliê 397 tinha uma grande frequência de pessoas e mais dois artistas tinham ateliê ali também, Sílvia Jábali e Marcelo Amorim. Na época, eles dividiam a coordenação do espaço que além dos ateliês, mantinha uma intensa programação de exposições. Nas vernissages o corredor externo era um importante ponto de encontro, mas, também um lugar para ficar no dia-a-dia, tomar um pouco de sol, beber uma xícara de café, ler, ter momentos de conversas e, até mesmo, tirar um cochilo.

Aproveitei essa vivência e da relação afetiva que mantinha com o corredor, para propor o que intitulei de *Propriedade de uso comum*. Inicialmente, uma instalação composta por dez esteiras de palha que ficavam penduradas no muro lateral do corredor e que podiam ser utilizadas para ocupar livremente o espaço.

⁷³ *Deriva culinária*, Fábio Tremonte, livro não publicado

O curador do Projeto corredor, Yudi Rafael, fez uma importante consideração sobre a proposta no texto publicado no folder da mostra na época da exposição.

“Ao sugerir uma relação de analogia entre a dimensão do uso comum em um espaço privado, ainda que aberto, e no espaço público, com questões que dizem respeito à cidade e seus ocupantes, como um todo, Propriedade de uso comum torna visível e atualiza certas qualidades do local onde se instala, enfatizando sua dimensão política. Tais qualidades dizem respeito a uma manifesta singularidade do corredor do Ateliê397, constatada pelo artista e tomada como ponto de partida para a elaboração deste projeto.

Se imaginássemos um estatuto para o corredor genérico e funcional, ele não incluiria as atividades e eventos diversos que acontecem aqui, e que, não raro, convertem este em um lugar para se comer, conversar, beber e dançar, o que caracteriza sua singularidade. Local de passagem vivenciado como local de permanência e de afeição, enfim, como espaço de convivência”⁷⁴

Para compor-com a instalação e estimular o uso livre tanto individual quanto por grupos, organizei um programa composto por três encontros dedicados à discutir problemas e soluções para questões urbanas. Para cada um desses encontros foram convidados especialistas, artistas, ativistas que tinham atuação direta com o cada tema proposto. O programa foi assim organizado: Tarifa zero, com Lúcio Gregori e Oliver Cauã Cauê; Falta d'água ou crise hídrica (como era chamado pela imprensa), com Camila Pavanelli de Lorenzi e Fafi Prado e Espaços públicos, com Laura Sobral, Amílcar Packer e a dupla Tanq_ Roza Choq_, formado pelos artistas Dani Arakati e Paulinho Fluxus. Para cada um desses encontros também convidava mais um pessoa para produzir uma playlist em

⁷⁴ Propriedade de uso comum, folder da exposição

parceria com valderramas_project, projeto de música que mantenho desde 2003, que acompanhava as conversas; foram, na ordem dos encontros: Bruno Mendonça, Germano Dushá e Haroldo Sabóia.

Para finalizar esse trecho, trago mais um pouco do texto de Yuri Rafael: *“Talvez seja possível que um espaço como este, que é via de acesso à todos os outros, no microcosmos onde se inscreve, possa funcionar como modelo para se pensar e entender espaços análogos, espaços de uso comum, em um âmbito distinto, como o do espaço público. Afinal, as constatadas qualidades deste corredor “singular”, decorrem, sobretudo, do modo como ele vem sendo sucessivamente ocupado.”*⁷⁵

parágrafo único

A exposição individual *Parágrafo único* foi realizada na Pivô, em São Paulo, em 2015, com recurso oriundos do edital Proac Artes Visuais 2014 da Secretaria de Cultura do Estado de SP. A importância de fazer essa exposição começa que a verba para sua realização é proveniente da secretaria de cultura do estado de São Paulo, pois a pesquisa dessa individual surge a partir das manifestações de 2013 contra aumento da tarifa do transporte público e dos atos contra a Copa do Mundo em 2014 focado, principalmente, nas organizações coletivas e que convocam os atos e na violência policial legitimada pelo governador do estado e prefeito da cidade.

O trabalho que recebia o visitante quando ele entrava na sala de exposição era *Vândalos, rebeldes, terroristas, vagabundos, manifestantes* que consistia nessas cinco palavras pintadas com fonte estêncil em preto sobre um fundo vermelho de um lado de uma coluna

⁷⁵ idem

e, do lado oposto, havia as mesmas palavras repetidas mas como combinação inversa: a fonte pintada em vermelho sobre fundo preto. A escolha dessas palavras se deu pelo fato de que as palavras, *vândalos*, *rebeldes*, *terroristas*, *vagabundos*, estavam sendo frequentemente usadas pela grande imprensa naquele momento e continuou a ser até que jornalistas passarem a ser, também alvos de balas de borracha e gás lacrimogêneo, mas isso é outra história.

A exposição contava ainda com mais três trabalhos, *Parágrafo único* e *Parada + Rubronegro*, e a instalação que ocupava o centro da sala expositiva denominada de *Espaço público* que consistia em uma gráfica aberta e livre de estêncil e serigrafia. Essa gráfica estava aberta e disponível ao público durante os dias e horários que a instituição estava aberta e contava com dois artistas-educadores, Flávio Aquistapace e Tiago Santinho (*in memorian*) que orientavam e auxiliavam quem se dispusesse a fazer uso das práticas oferecidas pela gráfica.

Em texto publicado no livreto de distribuição gratuita, que acompanhava a exposição, a curadora Marta Ramos-Yzquierdo faz uma breve consideração sobre a importância de uma gráfica pública e livre.

“Minha última lista (resumo do porquê da importância da edição livre como atividade artística)”

Toda ideia veiculada, seja texto seja imagem, é concebida como prática artística, sendo este o verdadeiro motor criativo e sem necessidade de sua posterior formalização objetual.

A transmissão e a circulação destas ideias são intrínsecas à sua criação.

Tal circulação permite a subversão de narrações hegemônicas (as colonialistas ou as institucionais, por exemplo) e a criação de novas propostas, transformando-se no meio indispensável para a função crítica.

É um trabalho que nasce do coletivo e é o motor na criação de redes.

Cria uma economia alternativa ao mercado, através da rede de intercâmbio entre artistas e sua livre circulação.”⁷⁶

As produções feitas durante a semana eram de caráter espontâneo e individual. Eventualmente formavam-se grupos pequenos de duas ou três pessoas que visitavam a exposição e se dispunham a fazer algo a partir do convite dos artistas-educadores.

Aos sábados, a gráfica temporária recebia artistas convidados para realizarem proposições teóricas e práticas com grupos reunidos especificamente para esse momento, criando o que tenho chamado de *zonas comunitárias temporárias*. Tais zonas são agrupamentos provisórios de pessoas que durante um período específico produzem coletivamente alguma coisa que levarão, materialmente ou não, consigo finda a experiência. A partir dessa premissa, o programa dos sábados contou com Raphael Escobar que trouxe como tema *Do produzir com...*, propunha pensar em como dar voz aqueles que são diretamente afetados pelos processos gentrificadores nas grandes cidades; Diogo de Moraes propôs um encontro com o título *Produção gráfica do comum*, onde os participantes eram convidados a produzir experimentos gráficos a partir de referências iconográficas dos movimentos sociais; o último encontro ficou a cargo de Graziela Kunsch que, a partir de uma proposição de Simon Sheik, traz a oficina *Quem fala?* que parte da ideia de que o conflito é condição para a existência de um espaço

⁷⁶ Parágrafo único, Fábio Tremonte, página sem numeração

público democrático e como isso determina os sujeitos que emergem com determinados discursos.

Considero essa instalação/performance como uma tentativa de recriar um modelo de espaço público no qual fosse possível experimentar uma relação de liberdade, com todas as garantias, e, principalmente, dentro do que Bakunin chama de liberdade que é *“A liberdade do outro, longe de ser um limite ou a negação da minha liberdade, é, ao contrário, sua condição necessária e sua confirmação.”*⁷⁷

domingo

Domingo é o título da exposição individual realizada na galeria Periscópio (atual Mitre Galeria) em 2015, na cidade de Belo Horizonte. A mostra era formada por trabalhos que se utilizavam de diversos meios: Fotografia, serigrafia, instalação, vídeo-instalação, áudio-instalação, impressão gráfica e comida. Cada um dos trabalhos tinha sua individualidade, mas se relacionavam uns com os outros, formando um espaço ao qual dei um sentido temporal ao nomeá-lo com o primeiro dia da semana, Domingo.

Nas palavras do curador Germano Dushá, convidado para estabelecer uma conversa comigo e com a exposição através da escrita de um texto, *“Domingo, etimologicamente, é o primeiro dia, ‘o dia do senhor’. Seguindo a narrativa cristã, é quando se escuta sua palavra, quando se fez a luz. É o marco da ressurreição, o dia que inicia-se uma nova criação. O dia sem fim, que orienta a meta eterna. Para o pagão, é o dia do sol. Para muitos aqui: o dia do Faustão; do futebol. Em grande parte da cultura ocidental, é também o dia do descanso. Se somos então pequenos deuses de nossas rotinas, pode ser o*

⁷⁷ Textos anarquistas, Bakunin, pág. 42

momento em que, entediados após termos construído nosso mundo, repousamos e pensamos sobre o fim que ele tomará. Um interlúdio em que resfolegamos pelo que passou e enfrentamos a sombra do porvir.”⁷⁸

Os trabalhos presentes na exposição propunham uma reflexão sobre outros possíveis mundos, sobre outras formas de vida, era sobre aprender através de propostas não-ocidentalizadas, sobre as ruínas da civilização que surge com as Cruzadas, com as Grandes navegações e culmina com a quase completa supressão dos povos e pensamentos não hegemônicos e que está nos levando para o fim do mundo como o conhecemos até aqui.

Entre as obras apresentas destaco a instalação *O uso do fogo* que, como o próprio elemento, o fogo, se espalhava pelas três salas da galeria através de esteiras de palhas dispostas sobre o chão. Algumas esticadas em lugares específicos e outras enroladas à disposição para que o público decidisse onde colocá-las. Sobre as esteiras estendidas havia cumbucas com dois tipos diferentes de comida: chips de batata doce e biscoito de polvilho com pequi, desenvolvidos em parceria com a chef Ana Motta Moura.

A instalação era um convite para que as pessoas pudessem estabelecer uma outra relação com o tempo dentro do espaço expositivo, um convite para uma pausa, para ver os trabalhos de outras perspectivas, um tempo para fazer uma reflexão sobre esse mundo em ruínas, em emergência, em desaparecimento.

Germano termina seu texto com a seguinte consideração:

⁷⁸ Texto da exposição Domingo, Germano Dushá

“Neste ‘Domingo’ para o qual Fábio Tremonte nos convida, logo encontramos a evidência cortante da confusão – nublada e melancólica – que é fazer este exercício nos dias de hoje. Enquanto somos postos diante das urgências estruturais da vida comum, é incontornável: nos sobram dúvidas e descrenças.

Entre proposições e apropriações; estratégias literais e poéticas; gestos duros e ternos, o artista cria espaço e tempo para sentarmos, comungarmos e refletirmos sobre o que nos cerca. Se crer num mundo manifestamente em estado terminal é o que mais nos falta, os trabalhos reunidos partem de uma postura consternada para soprar provocações, Tateando outros possíveis caminhos; sacudindo o controle; e suscitando novos acontecimentos. Se essas ações encontram, em qualquer grau, seus efeitos, nos interpelam e motivam: há mundo depois do fim do mundo?”⁷⁹

⁷⁹ idem, ibidem































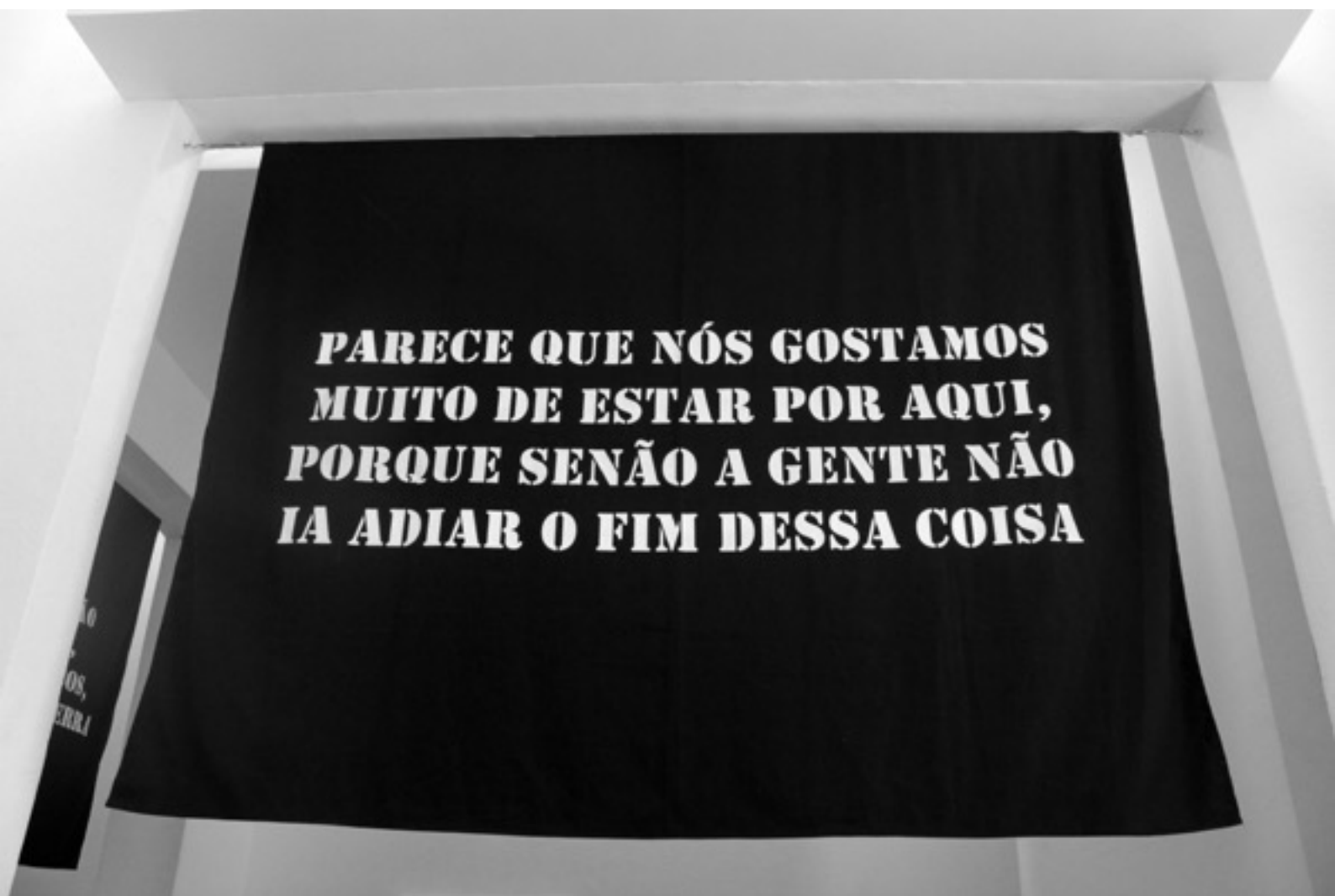












**PARECE QUE NÓS GOSTAMOS
MUITO DE ESTAR POR AQUI,
PORQUE SENÃO A GENTE NÃO
IA ADIAR O FIM DESSA COISA**







**NINGUÉM ESCAPARÁ
À QUEDA DO CÉU**

compor-com a onça
em conflito e colaboração
Escola da Floresta

“O seu edifício letrado (o seu cânone) branco, e majoritariamente masculino, esqueceu de um conjunto imenso de vidas, modos de existir, vozes e corpos não brancos mesmo quando queria lembrar desse país de ‘base dupla e presente - a floresta e a escola.

A raça crédula e dualista e a geometria’.”

[Edimilson de Almeida Pereira]

compor-com a onça

Enquanto Oswald de Andrade coloca a escola e a floresta em oposição, ainda que seja, de alguma maneira esquisita, para aproximá-las⁸⁰, eu as coloco em composição, borro a distinção entre elas e as proponho como uma a outra e a outra, uma; escola-devir-floresta, floresta-devir-escola.

Compor-com ou convidar gente pra fazer junto foi a base inicial e principal da Escola da Floresta; estar junto para celebrar ou rememorar momentos duros, compartilhando histórias e testemunhos para a construção de possibilidades alternativas ao discurso apocalíptico, que é uma solução conformista; tempo *“de uma capacidade nova de agir e pensar”*⁸¹ que apenas podem ser geradas e transmitidas por celebrações, narrativas e testemunhas de uma *“experiência que assina a produção experimental, sempre experimental”*⁸² dessas outras formas de agir e pensar. E a essa experiência que Isabelle Stengers chamou de *alegria*.

Stengers nos lembra que, segundo Espinosa, a *alegria* *“é o que traduz um aumento da potência de agir, ou seja, também de pensar e de imaginar.”*⁸³ E a *alegria* está relacionada com um tipo de saber, que não vem de categorias teóricas, mas está na própria existência daquele que consegue sentir essa *alegria*. Como se a *alegria* fosse a marca do *“acontecimento por excelência, a produção-descoberta de um novo grau de liberdade”*⁸⁴, aquilo que, de alguma maneira, certifica a vida a uma proporção tal que possibilita

⁸⁰ *“Temos a base dupla e presente - a floresta e a escola. A raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de ‘dorme nenê que o bicho vem pegá’ e de equações”.* [A utopia antropofágica, Oswald de Andrade, pág. 44]

⁸¹ No tempo das catástrofes, Isabelle Stengers, pág. 152

⁸²idem, ibidem

⁸³ idem, ibidem

⁸⁴ idem, ibidem

transformar a intensidade que a experienciamos, habitamos. A *alegria* não é como uma transmissão convencional de conhecimento, de alguém que o detém, um especialista que passa pra um iniciante seu saber, para alguém ignorante em relação àquela matéria, entendimento, “*mas de um modo em si mesmo produtor de igualdade, alegria de pensar e de imaginar juntos, com os outros, graças aos outros.*”⁸⁵

E essa *alegria* da estar junto, de fazer junto, de imaginar junto encontra sua força própria, em uma vereda desconhecida que revela uma energia de resistência, de inventividade que só é possível pelos encontros onde a potência não pode ser prevista, pois as configurações entre humanos e não humanos presentes em cada um desses momentos são únicas, e que gera uma felicidade através de cada gesto, de cada olhar, de cada interação que “*jamaiz poderá ser retirada de nós*”⁸⁶, pois passa a “*habitar estratégica e cotidianamente uma situação de exceção.*”⁸⁷

Esse “*habitar estratégica e cotidianamente uma situação de exceção*” é o que J. M. Coetzee chama de estar “*cheio de ser*”⁸⁸, que é a experiência de ser e estar pleno de alegria. Alegria que é gerada pelo fazer junto através de uma “*imaginação simpatizante*”⁸⁹ que é sem limites. O que Donna Haraway chama de *simpoiese*, que significa, simplesmente, “*fazer-com*”⁹⁰. Coetzee remete a uma vivência que transcende o comum, onde a experiência de ser se torna um estado de alegria. Alegria que, aqui, não é um conceito efêmero ou superficial, mas uma condição que se alcança através da prática constante e consciente de viver em “*uma situação de exceção*”. E essa imaginação

⁸⁵ idem, ibidem

⁸⁶ Aos nosso amigos - crise e insurreição, Comitê invisível, pág. 260

⁸⁷ idem, ibidem, pág. 261

⁸⁸ A vida dos animais, J. M. Coetzee, pág. 41

⁸⁹ idem, ibidem

⁹⁰ Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 111

simpatizante implica um exercício constante de empatia e criatividade, na qual as fronteiras entre o eu e o outro podem ser borradas. É um convite para repensar a nossa relação com o mundo, na busca por outras formas de colaboração.

“Ser um é sempre tornar-se com muitos.”⁹¹

em conflito e colaboração

importa com que histórias contamos outras histórias

“Quem conta um conto aumenta um ponto”, assim diz um antigo dito popular que pode estar se referindo à capacidade que temos de criar a partir dos fatos e histórias que vivemos e/ou escutamos e passamos adiante; assim como a alegria, contar uma história não está, muitas vezes, relacionada a um saber estabelecido, acadêmico ou científico, está muito mais ligado à capacidade de criar e imaginar a partir de uma situação vivida. Contar um conto e aumentar um ponto é criar mundos, é semear histórias e fatos que se ramificarão em outras histórias, numa espécie de rede que se expande para direções diversas. Por isso, *“importa com que estórias contamos outras estórias; importa com que conceitos pensamos outros conceitos.”⁹²*

Contar histórias é semear mundos, é abrir espaço para histórias que se fazem ao fazer-com, histórias de humanos e não-humanos, contar história nos possibilita entrar em contato com problemas urgentes que estão associados ao viver nesse mundo e que

⁹¹ A cosmopolítica dos animais, Juliana Fausto, pág. 260

⁹² Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 214

surgem a partir das práticas de compartilhar outras histórias, mundos, saberes, pensamentos e desejos.

E, ao contar histórias, o detalhe importa.”*Os detalhes vinculam seres reais a responsabilidades reais.*”⁹³ Os detalhes fazem com que se conecte os seres reais e as responsabilidades reais que envolvem esses seres, humanos ou não-humanos. Cada vez que escuto uma história que me lembra de algo que estava esquecido, ou que traz outros conhecimentos, isso faz com que o pensamento coletivo entre em movimento e se apure. Contar e escutar história move o pensar-com, o fazer coletivo de conhecimento.

Assim, cada vez que consigo percorrer a malha que tece uma história, entender os fios e tramas que a formam, reconhecer que os detalhes adicionados à ela ao longo do tempo é parte imprescindível na sua constituição e do que dela advém. Cada detalhe somado ao enredo geral de uma determinada narrativa é o rastro de sua construção como produto do viver-com, fazer-com, pensar-com. Surge como elemento fundamental no entendimento do presente do passado para a imaginação que pode ser o fio para a construção de um futuro.

Contar histórias é mais do que apenas relatar acontecimentos. É um exercício de imaginação que permite a criação de mundos novos e a exploração de possibilidades diversas. Quando contamos uma história compartilhamos experiências, emoções e perspectivas. Isso nos permite conectar-nos uns aos outros em um nível mais profundo, construindo uma teia de compreensão mútua e empática.

⁹³ idem, ibidem, pág. 208

Quando compartilhamos histórias, estamos também assumindo a responsabilidade de preservar memórias e transmitir conhecimentos. As histórias são uma forma de legado cultural, carregando consigo as tradições, valores e ensinamentos de uma comunidade. Elas são um meio de honrar o passado, celebrar o presente e inspirar o futuro. Além disso, contar histórias é um ato de resistência e afirmação. Em um mundo onde as narrativas dominantes muitas vezes marginalizam ou silenciam vozes diversas, contar nossas próprias histórias é uma maneira de reivindicar nosso espaço e nossa existência.

I would prefer not to

Bartleby é uma história boa de ser contada, pois, segundo Stephanie Borges e Orlando Calheiros, criadores e apresentadores do podcast Benzina, *“Bartleby é um percurso para o final”*⁹⁴.

Seu sonoro I WOULD PREFER NOT TO ou, traduzindo, EU PREFERIRIA NÃO, chama a atenção de saída, pois não denota uma negação ou recusa ao que lhe é solicitado. Bartleby só diz aquilo que diz. Diz e repete⁹⁵, diz e repete de forma rara, não usual de conjugar o verbo (na língua inglesa)⁹⁶. A forma de falar soa estranha aos ouvidos do patrão e dos outros funcionários⁹⁷, quase como se fosse um ruído incômodo o suficiente para perturbar sua sonoridade, mas não o suficiente para não se entender a mensagem, pois Bartleby diz exatamente aquilo que diz.

⁹⁴ Benzina, <https://open.spotify.com/episode/0RsFF3PH1t26GEocF5FWVT?si=067be11b9867445d>, acesso no dia 12 de julho de 2024

⁹⁵ Crítica e clínica, Gilles Deleuze, pág. 80

⁹⁶ idem, ibidem

⁹⁷ idem, ibidem

Bartleby não nos conta uma história, mas, nos leva por um percurso de construção dela; a partir do que Agamben chama de “*um experimento de contingência absoluta*”⁹⁸, visto que, assim define Bartleby, como um ser que pode ser e não ser, simultaneamente⁹⁹. Para Agamben, “*um experimento de contingência absoluta*” é um modo de explorar e entender o estado de exceção e as estruturas normativas que regulam a sociedade; é uma maneira de explorar e questionar a própria natureza da realidade e das normas, através da suspensão ou revisão das regras e estruturas estabelecidas; é uma abordagem filosófica que busca entender e revelar o potencial do que pode ser feito e pensado fora dos padrões dados.

Bartleby é um percurso para o final, pois conta uma outra história, ou, permite que, a partir de criar uma situação de possibilidade, abre espaço para que o final não seja o esperado: cotejar, escrever, sair do escritório, comer. Bartleby não põe um fim a sua história, serve de caminho para que ela se construa. Com Bartleby existe o possível.

*“Aquilo que se mostra no limiar entre ser e não ser, entre sensível e inteligível, entre palavra e coisa, não é o abismo incolor do nada, mas o raio luminoso do possível. Poder significa: nem pôr nem negar. Mas de que modo aquilo que-é-não-mais-que-não-é conserva ainda em si alguma coisa como uma potência?”*¹⁰⁰

Segundo Deleuze, se Bartleby tivesse uma atitude de recusa¹⁰¹, seria um rebelde, um revoltado, de alguma maneira poderia ter um papel reconhecível, ser encaixado em algum lugar, um papel social. Mas, Bartleby se coloca ou ocupa um lugar muito extremo em que

⁹⁸ Bartleby, escrita da potência | Giorgio Agamben | pág. 35

⁹⁹ idem, ibidem

¹⁰⁰ idem, ibidem, pág. 30

¹⁰¹ Crítica e clínica, Gilles Deleuze, pág. 85

alguém possa se arriscar, se detém perante o nada, sem se ater aos títulos que tinha e que poderia ter, ocupa um lugar no qual não pode ser nomeado pelo outro, “*se emancipa tanto do ser como do não-ser e cria a sua própria ontologia.*”¹⁰²

“*Bartleby é o homem sem referências, sem posses, sem propriedades, sem qualidades, sem particularidades: é liso demais para que nele possa se pendurar uma particularidade qualquer. (Sem passado nem futuro, é instantâneo)*”¹⁰³

É esse pessoa que habita uma zona de difícil reconhecimento, que não se torna *ex-alguma coisa*, ou melhor que deixa de ser algo, *escrivão*, por exemplo. Pois, não deixou de escrever, nem se recusou a fazer, apenas preferiria não; atingiu um grau de deslizamento e contiguidade absoluta que passa a habitar um lugar de devir, pois entra em uma zona de vizinhança onde já não pode mais se distinguir de “*figuras de vida e saber.*”¹⁰⁴

Bartleby é um percurso para o final, um lugar a ser imaginado, uma comunidade a se realizar. Sua presença nos leva a considerar a potência do possível.

como essa comunidade pode se realizar?

Bartleby é aquilo se constrói ali, na hora, naquele momento, “*em presença*”¹⁰⁵, como um pensamento vivo e coletivo, repleto do possível, por isso é difícil de delimitar, nomear, dar um significado imediato. O “*I would prefer no to*” atua na coletividade ao redor, envolve a

¹⁰² Bartleby, escrita da potência, Giorgio Agamben, pág. 32

¹⁰³ Crítica e clínica, Gilles Deleuze, pág. 86

¹⁰⁴ *idem*, *ibidem*, pág. 96

¹⁰⁵ A proposição cosmopolítica, Isabelle Stengers, pág. 448

todos que estão ali, em um traspasar do tempo com sua fala.

Isabelle Stengers evoca o personagem do idiota de Deleuze para falar da sua proposição cosmopolítica; o idiota é quem muda o tempo dos outros, desacelerando-o. O idiota confronta as situações e a maneira pelas quais elas se apresentam, não se deixa mobilizar pelas urgências das coisas, mas mantém a continuidade do seu pensamento e ação porque sempre existe algo mais importante (do que as urgências). *“Que não lhe perguntemos o quê. O idiota não responderá, ele não discutirá. O idiota faz presença, ou, (...), ele coloca um interstício.”*¹⁰⁶

Para se construir esse algo que surge a partir dos interstícios gerados por Bartleby e o idiota não será através de respostas, pois vemos que ambos não respondem a questões; um apenas diz que “preferiria não”, o segundo, não hesita, se mantém no seu fluxo. Para se realizar essa comunidade será necessária a escuta coletiva à repetição de Bartleby e ao “sussurro do idiota”¹⁰⁷. *“Nem o idiota, nem Cromwell apavorado, nem o homem da lei obcecado por Bartleby o sabem.”*¹⁰⁸

O sussurro do idiota está pra lá dos saberes instituídos, além de não possuir nenhum significado específico. O que está em pauta não é o conteúdo desse sussurro, mas a forma pela qual poderá transformar a maneira como pensamos e suas significações. E isso importa tanto quanto o que diz Bartleby e como essa fala permite o acesso ao limite, limite esse que é a proposição cosmopolítica. A proposição cosmopolítica de Stengers sugere que devemos nos engajar em uma forma-de-fazer política que não tente impor

¹⁰⁶ idem, ibidem, pág. 444

¹⁰⁷ idem, ibidem, pág. 448

¹⁰⁸ idem, ibidem

uma única visão ou solução, mas que está preocupada em imaginar maneiras para que diferentes perspectivas possam ser ouvidas e consideradas. É um convite a pensar-com e fazer-com de maneira que componha-com a complexidade e a multiplicidade dos mundos que formam esse mundo.

Então, como essa comunidade pode se realizar? Ela não tem uma natureza pessoal, disso já sabemos. Ela é histórica, geográfica, política. Para que encontremos um possível para essa realização é necessário uma outra perspectiva, como diria a professora-onça pensando-com Isabelle Stengers. Requer *“uma boa percepção, ouvido e vista (...), uma percepção em devir, que deve substituir o conceito”*¹⁰⁹, uma outra comunidade com confiança na sua coletividade, na possibilidade de outros mundos e no devir, um devir-pesquisador possível capaz de produzir esses acontecimentos para sua realização. *“Um ouvido atento para escutar o sussurro é tudo o que precisamos”*, diz a professora-onça.

vivemos em um mundo perigoso

A escola é a primeira forma de comunidade fora do ambiente familiar que vivenciamos. Uma comunidade que é, de muitas maneiras, controlada - a escola que segue um currículo estatal e se configura como um lugar de *“verificação do conteúdo adquirido”*¹¹⁰ que pretende garantir que qualquer estudante que passou por determinadas etapas será capaz de responder de maneira correta e esperada as mesmas questões, de cumprir com as mesmas exigências, sem importar nenhuma especificidade.

O problema é que essa verificação do conteúdo adquirido não é apenas de um simples

¹⁰⁹ ¹⁰⁹ Crítica e clínica, Gilles Deleuze, pág. 101

¹¹⁰ No tempo das catástrofes, Isabelle Stengers, pág. 124

dispositivo escolar, mas é a coluna central desse sistema. Ela acaba por definir como acontece a transmissão de saberes: Como se ensina e se aprende, como o estudante sai do lugar da ignorância para o lugar do saber definido pela verificação, sem a possibilidade de imaginar, de ter outro olhar, outra perspectiva para esses saberes e sem poder trazer os conhecimentos alternativos àqueles determinados pelo currículo oficial.

*“O que faz da escola, colocada oficialmente sob o signo da igualdade, uma produtora sistemática de desigualdades, desigualdades que são, além disso, geralmente ratificadas pelos interessados”.*¹¹¹

Segundo Deleuze, é o aprendizado da experiência é indubitavelmente político - assim como é uma escolha política um ensino através de verificações - pois quem se engaja de fato na experimentação daquilo que se determina como pensar dará valor a instância coletiva e, por consequência, política, no sentido de pensar-com, fazer-com uns com os outros, uns pelos outros, de nos implicar e deixar se afetar pela causa comum.

Para podermos pensar-com, fazer-com deveríamos começar por agregar ao nosso repertório outras histórias e porque não histórias dos outros e com isso uma multiplicidade e simultaneidade de perspectivas, saberes e concepções de mundo. Parece uma tarefa relativamente fácil, mas não é. Por isso precisamos modificar estruturalmente os alicerces que mantêm uma hegemonia do pensamento nos currículos escolares e talvez devêssemos começar pelo mais elementar, a escola como modelo que promove o achamento, o nivelamento das subjetividades. A escola tradicional mede tudo e a todos a partir de um *standard* construído para reduzir ou mesmo apagar as diferenças empobrecendo e evitando as complexidades das infinitas possibilidades de existência.

¹¹¹ idem, ibidem

Por isso faz-se urgente compor uma pedagogia que tenha em vista em primeiro lugar “repovoar o deserto devastado de nossa imaginação.”¹¹²

refúgio

O tempo marcado do mundo agora denota um momento muito específico no qual tudo o que virá depois não se assemelha com nada que veio antes. Esse é o tempo do Antropoceno que se caracteriza mais como um evento-limite do que como uma época, um período geológico, pois é marcado por graves descontinuidades. Também chamado de Capitaloceno, esse evento-limite marca um tempo “*à beira da extinção*”, “*um colapso do sistema*”. O trabalho porvir, com urgência, é tentar atenuar as consequências do Antropoceno/Capitaloceno e cultivar juntos, uns com os outros, de todas as maneiras possíveis de se imaginar, um presente que caminha para um futuro onde possamos construir refúgios. Refúgios físicos, que surjam de uma prática de compor-com, mas que sejam também resultado de um momento prévio, no qual “*repovoando o deserto da nossa imaginação*” seremos capazes de imaginar refúgios que possam transformar nossa maneira de pensar e agir sobre esse mundo.

Os refúgios, segundo Anna Tsing, antropóloga estadunidense, existiram durante o longo período do Holoceno. Eram sistemas que sustentavam a “*remundificação em meio à rica diversidade cultural e biológica*”¹¹³. Talvez o Capitaloceno como um momento de intervenção atroz sobre o mundo tenha grande responsabilidade por essa “*destruição de lugares e tempos de refúgio para outros bichos*.”¹¹⁴

¹¹² idem, ibidem, pág. 127

¹¹³ Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 180

¹¹⁴ idem, ibidem

Durante o Plantationceno, período em que surgem nas regiões tropicais do planeta as plantations, as florestas se constituem como lugares de refúgio. Não apenas os seres outros que humanos tinham seus lugares de refúgio ali, mas também, nesse período específico, a floresta se tornava além de um lugar de refúgio, um lugar de desaparecimento, como diz Dénètem Touam Bona. *“(...) as plantations costumam estar cercadas por florestas densas e impenetráveis, por pântanos e manguezais labirínticos, por morros íngremes cobertos de espessa vegetação, por caatingas áridas e agressivas; e todas essas extensões hostis - à penetração da ci-vi-li-za-ção - constituem também espaços de desaparecimento.”*¹¹⁵

Uma das marcas do Capitaloceno é a destruição do diferente, do outro, de tudo aquilo que não está dentro do quadro do que se reconhece como civilizatório, progresso, que está escrito nos livros de leis e regras e que não é pensamento ocidentalizado, assim, durante a existência das plantations, *“a luta contra as ilegalidades e as insurreições populares geralmente assumiram a forma de um desmatamento”*.¹¹⁶ A floresta demarcava uma zona livre, para onde era possível fugir para criar outros modos de vida, era o caminho, o desvio para a clandestinidade, a migração, o cruzamento de fronteiras para além dos limites coloniais.

*“Galhos de árvores, juncos, samambaias e ramos; entrelaçamento de raízes, trepadeiras, ramificações, folhas.”*¹¹⁷

¹¹⁵ Cosmopoéticas do refúgio, Dénètem Touam Bona, pág. 17

¹¹⁶ Arte da fuga, Dénètem Touam Bona in PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 15, p. 18-27, dez. 2021. <https://piseagrama.org/artigos/arte-da-fuga/> (acesso em 28/07/2024)

¹¹⁷ idem, ibidem

O abrigo dos fugitivos na floresta cria um região fora daquilo estabelecido pelo colonialismo, um “*espaço outro*”, um “*devir furtivo*”, uma comunidade de rebeldes. O modo coletivo estabelecido pelos rebeldes se dobra, redobra, desdobra em uma transformação que implica tanto o local em que escolhem viver quanto a forma de viver e vice-versa.

Luiz Rufino também se refere à floresta, ou o ao mato, como ele chama, como um lugar de resistência, sobrevivência e imaginação política: *“Não sairemos do mato*, as mentiras contadas pelas bocas malfeitoras não nos seduzem, somos capoeiras (mato rasteiro), as nossas sabedorias são de fresta, somos corpos que se erguem dos destroços, dos cacos despedaçados e inventam outras possibilidades no movimento inapreensível da ginga. Nessa perspectiva, a invenção de um projeto poético/político/ético que opere no despacho do carregamento colonial (obra e herança colonial) e na desobsessão de toda sua má sorte será aqui cuidadosamente tecida como uma tática de guerrilha do conhecimento. Essa estratégia de luta tem como principal meta atacar a supremacia das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do cruzo desses com os historicamente dominantes.”*¹¹⁸

Quanto mais intensa a presença europeia/branca/pró-progresso no “Novo Mundo”, maior é o desaparecimento das florestas que são substituídas por campos agrícolas, estradas, cidades, portos, a “*destruição de lugares e tempos de refúgio para outros bichos*” e para não bichos.

passado, presente e o que está por vir

¹¹⁸ Pedagogia das encruzilhadas, Luiz Rufino, pág. 7 pdf

Em um mundo em constante feitura, como diz Vinciane Despret, os entrelaçamentos que as experiências de diferentes seres em composição com diferentes ambientes geram por disponibilidade e afeto são possíveis de construir mundos nos quais as dualidades não fazem mais sentido, pois são atravessados todo o tempo por diversidades e especificidades, promovendo uma leitura que amplia as narrativas. O contar outras histórias, de práticas criativas e efêmeras, que possibilita interações de improvisação nas quais diferentes seres se envolvem na vida uns dos outros, a tal ponto que, mesmo que um deixe de existir, saberemos da existência pela marca que ali foi gravada.

Devemos, portanto, estar atentos a *“ensinar e aprender a praticar o restabelecimento e a continuidade em meio aos ciclones de destruição continuada e ressurgimento parcial.”*¹¹⁹ Aproveitar cada brecha para estabelecer os vínculos necessários para organizarmos os modos de trabalho coletivo que pode ser iniciado nesses momentos.

absoluta incerteza

Como lidar com a incerteza que nos atinge por todos os lados? A professora-onça me olha de lado e faz cara de quem não entende de quanta incerteza falo; ela me lembra do que disse Donna Haraway que vivemos em tempos de vacilação, *“em um estado de agitação indecisa”*¹²⁰, de incertezas, mas que *“os seres sinctônicos não vacilam; eles compõem e decompõem, em práticas tão perigosas quanto promissoras.”*¹²¹

¹¹⁹ Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 293

¹²⁰ Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 185

¹²¹ idem, ibidem

Talvez, seja necessário pensar sobre acontecimentos, seres e lugares que estão associados a todos esses nós de experiências relacionais e coletivas e que os esquemas pré-estabelecidos falham e não conseguem manter estruturado. Não existe um futuro previsível, sobre o qual pode-se falar, mas não se capta, vivemos tropeçando em interpretações redutoras, simplistas, sem perspectiva, que diz respeito ao coletivo, mas que amedronta. Não se trata de *“um momento ruim que vai passar”*¹²².

O momento pode ser de se aprender a responder e, para responder, é necessário encontrar novas perguntas, de criar práticas colaborativas e substituir o pensamento chapado por outras práticas de pensar, imaginar e agir.

zonas comunitárias temporárias

A Escola da Floresta é nômade, sem programa definido, sem espaço físico fixo, sem método, sem alunos, sem professores. Sem se fixar, a Escola da Floresta não exclui criar vínculos territoriais, mas o faz por meio de estratégias de desterritorialização, devolvendo o corpo à terra, corpo como terra em que a Escola da Floresta deposita suas sementes.¹²³

Operar nessas liminaridades faz com que - em meio a uma urgência como a pandemia de covid iniciada em março de 2020 - a Escola da Floresta se desterritorializasse e iniciasse um outro exercício de territorialização. Deslocou-se do eixo central do projeto, os encontros para fazer junto, e buscou se reconhecer — diante do impedimento de estar junto e de encontrar — qual seria esse outro território possível para que a escola

¹²² No tempo das catástrofes, Isabelle Stengers, pág. 41

¹²³ (...) construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. (...) precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. | Gilles Deleuze, em entrevista em vídeo

acontecesse, resultando na Escola da Floresta como tese.

*“Os galhos estalam atrás de mim, vem vindo alguém. Decido: eles dirão o que quiserem. Quanto a mim, vou permanecer nesse no man’s land.”*¹²⁴

Pensar a escola como tese, como prática artística desterritorializada, como processo de liminaridades implica trazer para os processos escolares a possibilidade de refletir, imaginar e propor não apenas a partir daquilo que é instaurado como uma forma geral de aprender e ensinar, mas através de processos que possam ser deflagradores de um pensamento crítico, poético, sensível, autônomo, imaginativo e colaborativo.

Esses processos podem ser frutos de uma simples prática a ser retomada ou, até mesmo, inventada. A prática de aprender a responder, pois nos estimula a pensar, imaginar e agir. Leva, também, em consideração diversas perspectivas plurais de não humanos, *“a cosmopoética nos imerge num pluriverso ondulante.”*¹²⁵

Bona nos lembra de que os sonhos são uma dimensão profunda da vida nas cosmologias ameríndias, aborígenes ou bantu: *“o sonho não se opõem a realidade; antes, constitui sua dimensão mais profunda: os contornos e categorias esvaecem para dar lugar ao curso das metamorfoses. Os sonhos, sejam diurnos ou noturnos, devaneios íntimos ou mitologias coletivas, oferecem a possibilidade de experimentar o “ponto de vida” de um pássaro, uma árvore ou um rio, e nos despertam assim para o que está ao mesmo tempo além e dentro de nós. É primeiro pelos sonhos que percebemos que só podemos viver em*

¹²⁴ Escute as feras, Nastassja Martin, pág. 78

¹²⁵ Cosmopoéticas do refúgio, Dénètem Touam Bona, pág. 13

relação com outras inteligências terrestres.”¹²⁶

Um dia, talvez, tenhamos constrangimento e um grande lamento pela maneira com que tratamos como mera superstição a práticas ancestrais e milenares. Perdemos muito tempo sem reconhecer como essas outras formas de saberes denotavam um cuidado com o mundo e com aqueles que o habitam, algo que nunca ou pouco conseguimos compreender. Deixamos escapar a oportunidade de aprendizagem com o que nos forma também.

¹²⁶ *idem*, *ibidem*



Escola da Floresta

Em 2016, inventei a Escola da Floresta, projeto que foi sendo imaginado enquanto pensava sobre trabalhos citados no capítulo anterior e que já traziam, talvez de maneira dispersa, muito segmentados em cada trabalho, partes que, agora, têm a possibilidade de se compor. As caminhadas, as conversas em roda, de pé, comendo e bebendo algo, a cozinha feita a quatro, seis, muitas mãos, as parcerias que se estabelecem em momentos situados e específicos, a efemeridade das coletividades que se reúnem em volta de algo e, tão logo, realizam o trabalho, já se dispersam para se juntarem em outras comunidades possíveis que vão se movimentando e se espalhando sem forma, sem cronograma, sem burocracia.

Durante três anos, configurou-se como uma escola nômade e temporária, sem programa fixo, sem conteúdo programado e de formato mutante. A Escola da Floresta tem como interesse pensar em outras maneiras de aprender, entendendo os encontros como estratégias de troca e intercâmbio de saberes. É uma proposição artística-pedagógica que não hierarquiza nem separa os campos da arte e da educação, as ações sociais e individuais, os processos e os resultados, também pensando em outras formas de pedagogias radicais e experimentais.

Como é permeável aos acontecimentos sociais e às solicitações de seu tempo, não pôde deixar de ser afetada pelo contexto político brasileiro, que também em 2016 sofreu um abalo institucional, no qual assistimos ao encerramento de diversos programas de financiamento público para projetos de artistas, espaços independentes, bolsas de estudo e aos constantes golpes sofridos pelas instituições e agentes da educação pública. Por isso, o artista e alguns de seus colaboradores mais constantes concluíram que era

chegado um outro momento para a Escola da Floresta. Em 2019, a escola ocupou, por breves seis meses, um espaço físico fixo onde todas suas atividades e proposições puderam ser reunidas como uma forma de marcar posição e afirmar a existência resistente e insistente da arte e da educação.

Esse espaço passou a incorporar uma programação fixa que coexistia com aquelas temporárias. As atividades artístico-pedagógicas continuaram a possuir o caráter experimental e colaborativo de suas bases, mas eram, então, organizadas em espaços de produção e trabalho projetados especificamente para isso.

As propostas de encontros e a construção de esferas públicas eram de importância vital para o processo do que quer seja a Escola da Floresta, relacionadas a seu conteúdo.

A Escola da Floresta busca na ideia de autonomia e liberdade fazer frente a esse processo que assombra o território latino-americano desde os primórdios de sua constituição e busca imaginar outras possíveis formas de vida. Busca também, na diversidade de saberes, encontrar outras maneiras de compartilhar conhecimento.

O processo de construção dessa escola provocou uma relação entre a forma e aquilo que é ensinado, apresentado ou, simplesmente, colocado à vista. Pedagogicamente, seu conteúdo lida com questões que pouco são abordadas em escolas primárias, secundárias e universidades, além de serem pouco debatidas também nas escolas de artes. Os encontros se configuravam de diferentes maneiras. Seus formatos variavam desde viagens, passeios, caminhadas, culinária, projeção de filmes, contação de histórias, leituras de textos, produções gráficas, conversas e, também, através de colaborações com outros artistas e coletivos.

Durante esse período, algumas atividades marcantes foram desenvolvidas pela Escola da Floresta. Destaco algumas abaixo, por terem sido as primeiras, [Conversas de Junho] e [Leitura Pública do Relatório Figueiredo], ou pela sua recorrência, [Caracol].

O encontro inaugural, [Conversas de Junho], aconteceu em junho de 2016, no quintal de uma casa onde eu morava no bairro do Butantã. Nesse dia, a curadora e pesquisadora mexicana Sofía Olascoaga foi convidada a apresentar sua pesquisa em CIDOC (Consultorio Informal de Desplazamientos a Ojos Cerrados). Nesse dia frio, nos reunimos em volta de uma fogueira e, além de escutar a experiência da Sofía, pudemos também conversar e comer juntos.

A [Leitura Pública do Relatório Figueiredo] aconteceu pela primeira vez entre agosto de 2016 e fevereiro de 2017 na Oficina Cultural Oswald de Andrade, no bairro do Bom Retiro. Instalada no hall de entrada da instituição, era formada por um microfone conectado a uma caixa de som disposta de tal maneira que tudo o que era falado no microfone fosse projetado para a rua. Havia também uma mesa sobre a qual estavam impressas as quase 7000 páginas integrantes do Relatório Figueiredo. O público era convidado a se engajar no assunto que era tratado nessas páginas para, assim, fazer uma leitura em voz alta do conteúdo do relatório.

O Relatório Figueiredo consiste em um documento escrito a partir da investigação de uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) em 1967, conduzida pelo procurador Jader Figueiredo Correia. Em seus 31 tomos (o tomo nº2 foi extraviado) e suas quase 7000 páginas, narra crimes contra o Estado brasileiro praticados por funcionários do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI), utilizando de maneira irresponsável e criminosa toda a

estrutura do SPI, desde arrendamento ilegal de terras até empréstimo de materiais e equipamentos, tais como máquinas de datilografar ou tratores, e, principalmente, acusações de ações violentas empreendidas por esses mesmos servidores públicos contra populações indígenas durante as décadas de 40, 50 e 60.

A segunda vez em que a [Leitura Pública do Relatório Figueiredo] foi apresentada teve um formato inusitado de live no Facebook, como parte da programação da curadoria editorial da Frestas - Trienal Internacional de Artes de Sorocaba, ocorrida no Sesc Sorocaba em 2017, com curadoria geral de Daniela Labra. O convite foi feito pelas curadoras Júlia Arbex e Ana Maria Maia, e a Escola da Floresta ocupou também algumas páginas do catálogo.

A terceira montagem da [Leitura Pública do Relatório Figueiredo] aconteceu por ocasião da exposição *Estado(s) de emergência*, com curadoria de Priscila Arantes e Diego Matos, e aconteceu na mesma Oficina Cultural Oswald de Andrade, mas em umas das salas de exposições que era, na época, ocupada pelo Paço das Artes, que estava sem espaço físico, no ano de 2018.

Em 2019, o curador Moacir dos Anjos, convida a Escola da Floresta a montar a [Leitura Pública do Relatório Figueiredo] na exposição *A queda do céu*, na Caixa Cultural de Brasília.

Por último, a convite da curadora Juliana Proença, a [Leitura Pública do Relatório Figueiredo] integrou parte da programação do programa educativo da exposição *El cielo por asalto* no MACRS, Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul, em 2023.

O *[Caracol]* é a atividade da Escola da Floresta que mais lugares habitou. A primeira vez foi no Al Janiah, um bar palestino localizado no bairro da Bela Vista, em 2016, a convite da curadora Beatriz Lemos. Desde, então, *[Caracol]* esteve ocupando aulas em escolas e universidades públicas e privadas, em formações de professoras e professores, em CAPS, em praça pública, como performance em exposições.

[Caracol] é uma atividade que funciona em ambientes e situações diversas. É de fácil montagem, pois é composto, basicamente, por cadeiras, quaisquer, as que estiverem disponíveis no lugar. As cadeiras são montadas em um formato de espiral, mas vão alternando sua posição, sempre organizadas uma com o assento pra frente, outra com o encosto e assim por diante, de maneira que cada participante fique ombro a ombro com outro participante.

Para o *[Caracol]*, é sempre criado um texto-colagem específico para a ocasião. Cada texto é cuidadosamente construído para o espaço e público participante. Esse texto é lido em voz alta por quem está sentado nas cadeiras. Cada um lê um trecho na sequência do outro, mas, como não há marcação o o texto é um objeto único que passa de mão em mão, equívocos na sequência e repetições podem acontecer, por isso esse momento é chamado, também, de leitura incômoda.

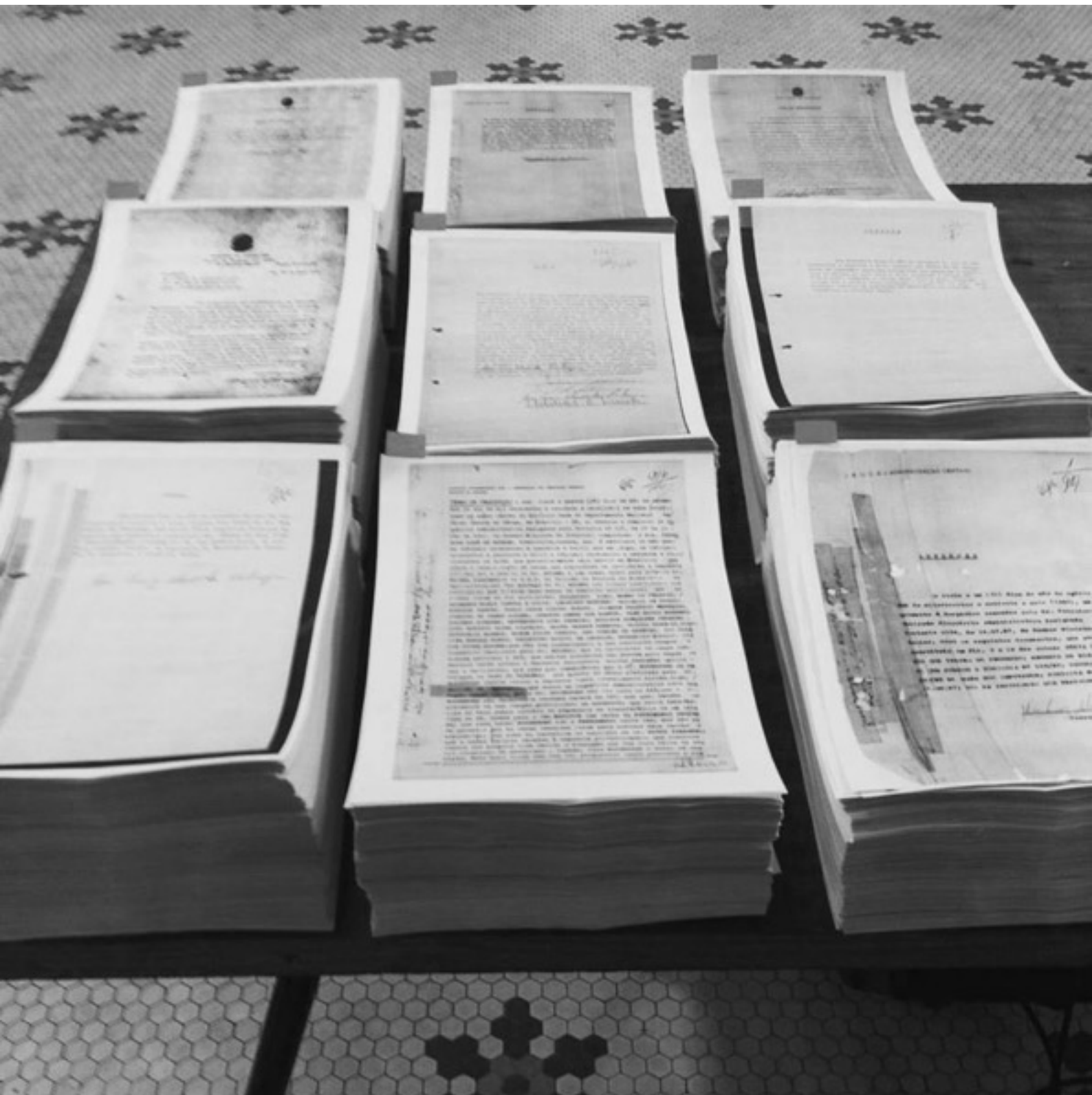
A Escola da Floresta tornou-se objeto de pesquisa na universidade no mesmo ano em que o mundo é atingido por uma epidemia e se vê impossibilitada de seguir com sua principal prática, o encontro. Nos quatro anos seguintes, as escola passar a perseguir sua potência, desvendar suas possibilidades, inventar o presente para compor-com o futuro, a partir desse período de suspensão.

O desejo da Escola da Floresta sempre foi desdobrar-se, expandir-se em uma multiplicidade de explorações, descobertas, invenções, composições, devires...





















Sk8Educación

Encontro | Club Intinerante Internacional

Escola da Floresta [São Paulo, Brasil] y SubEscuela [Rosário, Argentina]

5 de julho | 16h

Praça Horácio Sabino | Pinheiros

*cervejas geladas são bem-vindas!









o rastro da onça

a escola como acontecimento

Escola da Floresta

*“Abrir a possibilidade de propor outras versões para que as estórias possam ser contínuas
é algo tão mundano, tão terrestre...este é justamente o ponto.”*

[Donna Haraway]

rastro da onça

Na primeira vez, deixou ali, além da sua presença que eu sentia atrás da gente, as marcas da sua passagem, suas patas determinavam o local exato da caminhada até a beira do rio, como um recado de *“sim, estive aqui”*; na segunda vez, caminhamos lado a lado após nosso encontro frente a frente. Encontro esse marcado em uma escola, não apenas Escola da Floresta, mas a Escola da Floresta em um possível devir, devir-com a onça, devir-com sonho, devir-com o vírus, devir-com a criação de um acontecimento.

Esses dois encontros são, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada para a Escola da Floresta e sua potência que vai se revelando enquanto essa tese é escrita.

E enquanto a tese vai sendo escrita, vou perseguindo o fazer uma escola. Sempre no encaixe desse rastro que pode ser a escola em formação ou a formação de uma escola no processo de seu acontecimento. Um acontecimento que se dá pela escrita, como já dito anteriormente, mas uma escrita que já se faz pelo rastro que persegue e, ao mesmo tempo, constrói esse rastro para perseguir e, também, é construída pelo rastro que persegue.

E perseguir esse rastro é, inclusive, e, talvez, principalmente, um contínuo *“e se...”*¹²⁷, como se lançar em um caminho de imprevisibilidade, pois a onça estava ali sem ser vista na beira do rio e, depois, ainda que vista, ou mais que isso, estava no sonho. Então seguir o rastro aqui é um procedimento de expansão da imaginação, o uso da fabulação, da ficção científica como lastro da realidade a partir de processos imaginativos, é um

¹²⁷ A teoria da bolsa como ficção, Ursula K. Le Guin, pág. 6

“mergulho na contingência”¹²⁸, “um salto no imprevisível abismo da possibilidade da estória.”¹²⁹

“a possibilidade de derrota ou da entrega não existe para o jaguar.

(...)

um jaguar-corpo.”¹³⁰

a escola como acontecimento

construir a escola é uma atividade da escola

Alguns anos atrás, me deparei com uma notícia sobre uma comunidade Mbya Guarani que estava construindo uma escola, a Escola Autônoma Tekó Jeapó, na aldeia Tekoa Ka’aguy Porã (mata sagrada), em Maquiné, RS.

“Se percebeu que até construir a escola é uma atividade da escola, uma escola ativa, abrangente, natural.”¹³¹

A Escola da Floresta já existia há aproximadamente 2 anos e, apesar, de todos os aspectos que distanciavam a Escola Autônoma Tekó Jeapó em relação a Escola da Floresta, e vice-versa, a leitura dessa matéria me deu um possível rastro a seguir, ainda que tivesse que inventar esse rastro.

¹²⁸ idem, ibidem

¹²⁹ idem, pág. 7

¹³⁰ A cosmopolítica dos animais, Juliana Fausto, pág. 222

¹³¹ <https://cimi.org.br/2018/07/indigenas-inauguram-escola-autonoma-em-maquine-rs/> [acesso no dia 13 de março de 2024]

E foi pensar essa construção da escola como atividade da escola que permitiu que, no momento presente e específico, a construção da Escola da Floresta como atividade da escola acontece na escrita dessa tese, na busca pela construção de uma história pregressa, de um momento quase-presente e da potência que essa escola tem ao se deixar compor pelo tempo situado. A possibilidade de construir uma escola a partir das histórias possíveis e do alargamento imaginativo é a atividade da escola que constitui esse fazer escola.

a função fabuladora da escola

A função fabuladora da escola está na possibilidade de abrir espaço para confrontar e, assim, desorganizar, desestruturar as lógicas dominantes de poder que formam e organizam o pensamento da sociedade, inclusive, sobre como deve a escola funcionar ou não. Sendo essa tese um devir-escola, mas, também, e, inclusive, uma devir-floresta, um devir-onça e uma tese devir-com-literatura ou devir-com-escrita-ficcional, vale lembrar Deleuze quando diz que *“A saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo.”*¹³²

E fabular algo ou rever a função de algo a partir da fabulação não é uma tarefa simples, ainda mais quando esse algo é a escola. Na verdade, rever a função das instituições se parece muito com o exercício proposto pela escritora estadunidense Ursula K. Le Guin em seu ensaio *A teoria da bolsa da ficção*, no qual se lança a fazer uma revisão da história da humanidade não a partir das histórias de caça de um homem no período pré-histórico, dos feitos heróicos de quem saia da aldeia para trazer no fim do dia um mamute, mas conta essa história pela perspectiva da invenção da bolsa, de um receptáculo para auxiliar

¹³² Crítica e clínica, Gilles Deleuze, pág. 14

a carregar quem saia para coletar sementes, raízes, grãos e, que a partir do uso de algo como uma sacola, pode carregar bem mais do que cabia apenas na palma da mão.

A escola, essa instituição secular, que é responsável pela educação de parte dos seres humanos a partir de um currículo uniforme reproduzido diariamente em salas de aulas tomadas de estudantes sentados em suas carteiras individuais, tomando notas, em seus cadernos, de fórmulas matemáticas, regras gramaticais, observando os mapas com representação de relevos geográficos e aprendendo a história oficial onde a Europa espalhou sua cultura, suas línguas e seus saberes pelo mundo, para povos “ignorantes”, esses dito “sem fé, sem lei, sem rei”.

Assim, propor uma função fabuladora à escola é, inclusive, dar uma outra perspectiva para história a partir das formas de ensinar e aprender. Le Guin, em um outro ensaio chamado *Deep in admiration*, propõe subjetivar o mundo como uma saída à catástrofe, “porque vejam até onde objetivá-lo nos trouxe”¹³³.

E, talvez, seja a partir da leitura que essa *subjetização* do mundo, essa descoberta da função fabuladora do mundo aconteça. Pois, a leitura não existe apenas para que aprendamos e apreendamos sobre e para o mundo, mas a leitura nos revela que esse mundo não é assim tão consistente e que pode ser transformado. Alexandre Nodari faz essa diferença nas formas de ler, confrontando a leitura de textos técnicos, como de ciências e filosofia, com aqueles que demonstram que o mundo é contingente, a saber literatura e manifestos políticos.¹³⁴

¹³³ A cosmopolítica dos animais, Juliana Fausto, pág. 262

¹³⁴ A literatura como antropologia especulativa, Alexandre Nodari, pág. 78

E essa leitura não reduzida a textos escritos, mas a uma experiência de leitura expandida em que vivências de intensidades diversas com o mundo propicia *“uma prática ético-política (ou ecológica) de adquirir uma consistência singular, mas sempre fugidia, no encontro com as multiplicidades, um habitat (sempre precário e finito) no cosmos, ou seja, uma experiência de antropologia e cosmografia, uma antropologia especulativa.”*¹³⁵

E, a partir, dessas experiência de encontro com multiplicidades e da vida como invenção pode surgir um futuro que opera nos acontecimentos simultâneos, visto que o mundo é diverso, muitos mundos vivendo em um mesmo mundo, que se cruzam e criam outras possibilidades. *“Todo mundo lê (o mundo) o tempo todo.”*¹³⁶

*“Eis o elemento de encanto fundamental para a invenção necessária, Yangí¹³⁷ é o elemento que substancia a invenção de novos seres, daqueles que se erguem das sobras e cacos despedaçados pelas atrocidades coloniais e reinventam a vida.”*¹³⁸

Lendo o mundo por uma perspectiva *macumbística*, como diz Luiz Rufino em seu livro *Pedagogia da encruzilhada*, a transgressão daquilo que foi estabelecido colonialmente encara a urgência de inventar outros saberes ou de acessar essas outras formas de saberes já existentes, mas que foram legados a um estado de *“outro”*, visto que não europeu, não branco e não hegemônico. *“As ciências humanas centradas na racionalidade eurocêntrica são humanas para os brancos e desumanas para os não brancos.”*¹³⁹

¹³⁵ idem, ibidem

¹³⁶ idem, ibidem

¹³⁷ Yangí é a perspectiva que nos possibilita travar um debate acerca da problemática ontológica, da invenção e do devir do ser negro-africano no mundo. A primeira estrela criada é a pulsão transgressiva e resiliente que nos possibilita rasurar os limites impostos pelo colonialismo, constructo espiritual e materialmente arrebatado pelo substantivo racial. Porém, como elemento que serpenteia nas barras do tempo, Exu organiza, desorganiza, faz a finta, esculhamba, abre, faz e encarna caminhos, se mostra de forma múltipla para que cismemos das histórias que nos foram contadas. [Pedagogia das encruzilhadas, Luiz Rufino, págs. 34]

¹³⁸ Pedagogia das encruzilhadas, Luiz Rufino, pág. 25

¹³⁹ idem, pág. 29

E aqui o mundo se transforma, quando nos damos conta de outras possibilidades e nos deslocamos para ler, a partir de outras perspectivas. Perspectivas essas que podem estar na diversidade de leitura do mundo. *“Exu e as suas encruzilhadas nos possibilitam reler o nosso tempo.”*¹⁴⁰

Sendo assim, esse mundo verificável, conhecido, se torna insuficiente. A existência deixa de ser aquilo que aconteceu e se torna um campo do possível, aquilo que o mundo pode vir a ser, pode se tornar, assim como a escola, uma exploração de tudo aquilo que se é capaz de fabular. A descoberta de um mundo ou outros mundos a partir da capacidade de fabular por se entender que quando se muda de perspectiva muda-se a história e pode mudar o rumo do futuro.

*“Exu é o senhor de toda e qualquer forma de linguagem e comunicação, assim como também é o dono da encruzilhada. (...) Ele é movimento, é transformação. No riscar da Pedagogia das Encruzilhadas, os referenciais foram lançados a ela — a encruza — e por lá encontraram quem veio primeiro. Gargalha, Exu, gargalha... Aí estão os meus devidos cumprimentos. Uma pedagogia assentada em seus princípios e potências é radicalmente transgressiva, mira o mundo e pratica o cruzo.”*¹⁴¹

construção de um vocabulário comum

Existem palavras que já geram consequências pelo simples fato de serem pronunciadas. No texto que encerra o livro *Dreaming the dark*, da bruxa neo pagã californiana Star hawk,

¹⁴⁰ idem, pág. 29

¹⁴¹ idem, pág. 70

Isabelle Stengers diz que *“falar de magia não é redutível a uma metáfora, pois o que conta é a maneira pela qual as palavras agem”*¹⁴²

A palavra, escrita ou falada, tem uma capacidade de transformação. Assim, venho tratando nessa tese sobre a importância dos encontros, sobre a necessidade de contar histórias, sobre o valor da leitura e da criação de perspectivas que vão além da produção de metáforas, mas de um subjetivar o mundo afim de que seja possível a criação de outros mundos para além do conhecido e visível.

Para Stengers conceitos e proposições nada mais são que palavras em ação, em movimento, não havendo ideias etéreas, imateriais, mas a palavra como prática.¹⁴³ A experiência de escrever como *“uma experiência animista, atestando um domínio de um mundo ‘mais que humano’”*.¹⁴⁴

O pensador quilombola Antonio Bispo dos Santos, também conhecido como Nego Bispo, conta como sua leitura de mundo foi composta pelos seres outros que humanos. *“Os pássaros nos avisavam se ia chover, se ia ter sol ou se o céu ficaria nublado.”*¹⁴⁵ Na sua relação com gerações mais velhas, onde suas memórias são forjadas nas conversas que aconteciam e observações que faziam enquanto percorria caminhos com sua mãe e avó. *“Ouvíamos a sonoridade emitida pela mata, a partir do movimento do vento e das águas dos riachos, rios e das cachoeiras, dependendo de por onde passávamos.”*¹⁴⁶

¹⁴² Reativar a feitiçaria e outras receitas de resistência – pensando com Isabelle Stengers, Renato Sztutman, pág. 343

¹⁴³ idem, ibidem

¹⁴⁴ idem, ibidem

¹⁴⁵ A terra dá, a terra quer, Antonio Bispo dos Santos, pág. 6

¹⁴⁶ idem, ibidem

Ao traduzir os saberes ancestrais de outras gerações em escrita, Nego Bispo diz que traz da oralidade *“algumas denominações que as pessoas na academia chamam de conceitos.”*¹⁴⁷ Bispo cria uma prática que chama de *“guerra das denominações”* que consiste em combater um vocabulário colonial, opressor e hegemônico com o intuito de enfraquecê-lo. Não apenas os conceitos, mas as práticas. *“Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las. Por exemplo, se o inimigo adora dizer desenvolvimento, nós vamos dizer que o desenvolvimento desconecta, que o desenvolvimento é uma variante da cosmofofia. Vamos dizer que a cosmofofia é um vírus pandêmico e botar para ferrar com a palavra desenvolvimento. Porque a palavra boa é envolvimento.”*¹⁴⁸

Trazer para a vida cotidiana um vocabulário que entre em contradição com o vocabulário prático vigente é se dispor a um enfrentamento ao arruinamento do mundo pelos aspectos desenvolvimentistas e coloniais. Palavras como feitiçaria, magia e animismo são imediatamente identificadas como um sentido de resistência política, *“uma vez que refletem práticas banidas ou obliteradas no campo tanto das ciências como da política”*¹⁴⁹

Nesse esforço de combate que Stengers traz a baila a expressão de Starhawk, *“reclaiming tradition”*, que é uma prática que leva a um exercício de *“insistência dos cosmos sobre a política”*¹⁵⁰, aos processos de desobediência civil perpetrados em manifestações nas ruas e contra uma hegemonia dominante dos acordos capitalistas.

¹⁴⁷ idem, ibidem

¹⁴⁸ idem, ibidem

¹⁴⁹ Reativar a feitiçaria e outras receitas de resistência – pensando com Isabelle Stengers, Renato Sztutman, pág. 340, 341

¹⁵⁰ idem, ibidem

Luiz Rufino conclama que o momento atual é de lançar “*em cruzeiro*” as sabedorias ancestrais que vem ao longo dos séculos de colonização sendo tratados como superstição, crença e deixado de lado a ponto de serem esquecidos, pois esses conhecimentos sempre estiveram “*a favor daqueles que o souberam reivindicar*”.¹⁵¹

ingovernável

O ingovernável é o início e, ao mesmo tempo, o ponto de fuga da política.

Quando Stengers trata as lutas anticapitalistas como *contrafeitiçaria* ou *desenfeitiçamento*, não a faz como metáfora. “*Esses seriam dispositivos propriamente pragmáticos.*”¹⁵² Pois, o capitalismo mata os possíveis, mata a política, nos leva a uma desobrigação da reflexão, do pensamento, nos deixa em estado de letargia e nos chantageia com aquilo que parece ser necessário para viver, “*suas alternativas infernais*”¹⁵³.

E, para combater esse entorpecimento imposto pelo capitalismo, não propõe um programa, mas um grupo de práticas alternativas àquelas estabelecidas pelo capitalismo: um movimento de desaceleração, prestar atenção, encontrar soluções locais e criativas.

“*Ao lado de outros acontecimentos – como a greve geral na França em 1995 e a eclosão da guerrilha zapatista em 1994 – Seattle marcaria o fim dos “anos de inverno”, como os chamava Félix Guattari, uma vez que restabeleceria a confiança de que “um outro mundo é possível”. Esse grito poderia ser pensado como o próprio do desenfeitiçamento, da*

¹⁵¹ Pedagogia das encruzilhadas, Luiz Rufino, pág. 6

¹⁵² Reativar a feitiçaria e outras receitas de resistência – pensando com Isabelle Stengers, Renato Sztutman, pág. 348, 349

¹⁵³ idem, ibidem

contrafeitiçaria. Não se trata de tomada de consciência, mas da necessidade de pensar novas formas de ação política, para além da gramática e dos agentes das esquerdas tradicionais."¹⁵⁴

[des]aprender [des]programar

Aprender no chão.

"Os movimentos das pessoas que vivem essa intimidade com o chão estão articulados a uma postura corporal impressionante, muito diferente da nossa nas cidades, que mal nos permite ficar de cócoras ou sentados com as pernas esticadas e as costas retas por poucos minutos sem sentir dor.

(...)

A horizontalidade do chão é um campo de comunicação com o outro."¹⁵⁵

pacientemente impacientes

No livro *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire, existem 98 ocorrências para a palavra curiosidade, curioso. Ao mesmo tempo em que Freire está desenvolvendo um conceito de *curiosidade epistemológica*, aquela curiosidade que é impulsionada pela prática constante e pela reflexão sobre aprender; vivemos em uma sociedade em que existe uma certa castração em relação à curiosidade nos processos educativos, seja na escola, seja nos outros espaços de aprendizagem. *"Deixa de ser curioso, menino!"* pode ser a fala de adulto após uma pergunta considerada impertinente ou embaraçosa feita por uma

¹⁵⁴ idem, ibidem

¹⁵⁵ *Corpo terra - tempo lua: Reflexões sobre o chão e a incerteza entre os Quéchua-lamas da Alta Amazônia peruana*, Luisa Elvira Belaunde, in 32ª Bienal de São Paulo: Incerteza Viva: Dias de Estudo, pág. 51

criança.

Destaco dois trechos do livro de Freire sobre a curiosidade:

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.”¹⁵⁶

“É que o saber de que falei – mudar é difícil mas é possível –, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia.”¹⁵⁷

Donna Haraway diz que encontramos as histórias quando nos dispomos a nos afastarmos de caminhos já conhecidos, já trilhados, e deixamos nos leva a uma habilidade de fazer perguntas, mas para isso *“é preciso cultivar a virtude selvagem da curiosidade.”¹⁵⁸*

tornar-se selvagem

Jerá Guarani nos convida a nos tornarmos selvagens. Vivendo em um planeta que agoniza, que grita, que está sendo sistematicamente danificado, e sendo parte integrante dele, faz uma chamado à vida para, assim, poder ver e saber que teremos que enfrentar muitas coisas ainda pela frente e seguir mais do que fazendo resistir e sobreviver, mas fazendo viver. *“Fumo cachimbo, faço fogo no chão, cozinho, durmo e acordo com a*

¹⁵⁶ Pedagogia da autonomia, Paulo Freire, pág.18

¹⁵⁷ idem, ibidem

¹⁵⁸ Ficar com o problema, Donna Haraway, págs. 230, 231

cantoria dos passarinhos, e tudo isto é tão simples, mas é tão bonito, tão lindo, tão importante."¹⁵⁹

alvoroço

Alvoroço não é forma grandiosa de ação, nem uma afirmação em defesa a justificativa de uma atuação heróica, tampouco apenas *"excesso de agitação; ato ou comportamento apressado; manifestação confusa, com gritos e muito barulho"*¹⁶⁰ como pode ser definida no dicionário. Segundo Donna Haraway, alvoroço é *"a necessidade de resistir à asfixiante impotência criada pela 'impossibilidade de agir de outra forma, queiramos ou não', que hoje reina em toda parte.*"¹⁶¹

*"Já é passada a hora de fazer esse alvoroço."*¹⁶²

¹⁵⁹ Pise a grama, Tornar-se selvagem, Jerá Guarani, <https://piseagrama.org/tornar-se-selvagem> [acesso em 25 de junho de 2024]

¹⁶⁰ <http://www.dicio.com.br> [acesso em 24 de junho de 2024]

¹⁶¹ Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 235

¹⁶² idem, ibidem



Escola da Floresta e a experiência de fazer viver

A experiência de fazer viver é o rastro da onça para a Escola da Floresta nessa tese, ou essa tese é a experiência de fazer viver como rastro da onça para a Escola da Floresta.

Movido por algo mais além que apenas a luta pela sobrevivência em um mundo em emergência e em desaparecimento das formas de vida conhecidas, a experiência de fazer viver se move pelo agenciamento em compor com tudo o que vibra.

“E você faz viver de várias maneiras. Faz viver tocando, faz viver dançando, faz viver cozinhando, comendo, juntando a galera depois...”¹⁶³

E *“juntar a galera depois”* foi, de certa forma, parte do impulso da Escola da Floresta durante o período dessa tese, ainda que houve momentos de juntar a galera sem usar o nome da escola. A Escola da Floresta é outra coisa mais que um nome. No entanto existiu e existe essa resistência em imprimir o nome da escola às práticas e encontros virtuais durante a pandemia, foi o seu momento de suspensão. E foi, nesse momento de suspensão, que outros possíveis foram inventados e descobertos.

“(...) ensinar e aprender a praticar o restabelecimento e a continuidade em meio aos ciclones de destruição continuadas e ressurgimento parcial.”¹⁶⁴

Foi *“em meio aos ciclones de destruição continuadas”* que descobri e entendi o termo *zonas comunitárias temporárias*, utilizado por mim durante os encontros de *práticas*

¹⁶³ Podcast Benzina, episódio Ogum, +- 00:58:30, <https://open.spotify.com/episode/2ggzm6P8QKGUzwpnzYmlek?si=bde186bad4f84eb4> [acesso em 25 de junho de 2024]

¹⁶⁴ Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 293

compartidas.

Práticas compartilhadas foi, inicialmente, um programa deslocado da Escola da Floresta e feito, pela primeira vez, durante um dos dias da formação de educadores da segunda edição de Frestas - Trienal de Sorocaba no Sesc Sorocaba, em 2017. Nesse processo, cada educador e educadora era convidado a compartilhar algo que sabia fazer e que não estivesse no âmbito de sua prática profissional ou de formação. No início, foi um exercício de reconhecimento para cada pessoa mapear o que sabia fazer e que poderia ser compartilhado com um grupo grande de quarenta pessoas.

Nesse momento, a reflexão foi de que nossas práticas que não estão ligadas aos saberes e conhecimentos instituídos podem parecer pouco para o outro, ensinar o que não estou preparado para ensinar para o outro pode ser um risco para mim.

Em 2020, *práticas compartilhadas* se tornou um programa da Escola da Floresta, mas logo se desconectou da escola devido à pandemia. Iniciamos um encontro com um grupo em março de 2020, mas o segundo já foi online. Como a Escola da Floresta entrou [em greve] nesse momento, *práticas compartilhadas* se tornou um programa independente de encontros. O primeiro grupo de *práticas compartilhadas* se reuniu durante os anos de 2020 e 2021 e era formado por Amanda Tavares, Ana Helena Grimaldi, Bru Novaes e Julyana Troya. Muitos processos aconteceram nos encontros online, recebemos visitantes como curadores, artistas, pesquisadores e o término desse período se deu em setembro de 2021 com o convite de Bru para integrarmos o programa da Escola de Faz-de-conta com uma proposição a ser realizada na Casa Líquida, no bairro do Sumaré, em um encontro presencial. O que muito nos emocionou, pois alguns ali apenas se conheciam pelos quadradinhos dos programas de chamada de vídeo. Nesse dia quente e ensolarado,

convidamos as pessoas a participarem de uma brincadeira que chamamos de *Imagina que...*, um convite a imaginar junto, construir junto, se divertir junto.

O segundo grupo de *práticas compartilhadas* foi um grupo que não teve participantes fixos como o primeiro, mas a transitoriedade de pessoas que por ali passaram me levaram a pensar no termo *zonas comunitárias temporárias*. O processo com esse grupo durou de agosto de 2020 a julho de 2023, dois anos como o primeiro, mas com essa vai e vem de integrantes, o que nos levou a dar o apelido de varanda, pois cada um podia chegar e sair quando quisesse. O espaço era aberto, propiciava esse movimento. E esse movimento é o cerne de *zonas comunitárias temporárias*, pois via o grupo como a organização de uma comunidade que se juntava por um interesse em comum. Durante as práticas compartilhadas, outros interesses em comum se desenvolviam, mas o caráter efêmero estava ali presente. A saída de um membro do grupo não significava que sua contribuição ia com ele; pelo contrário, ficava ali, pois já fazia parte da configuração desse agrupamento. E quem saía, também, levava junto as aprendizagens dessa comunidade.

Em 2022, já com a possibilidade dos encontros presenciais, criei junto com o artista português Filipe Barrocas, um laboratório de expressão e movimento que tinha como principal intenção colocar o corpo em movimento e pensar sobre que corpo é esse que sai de uma pandemia e pode, agora, voltar a atuar no espaço público, com outros corpos, para além das paredes da casa e das relações seguras. Uma proposta que ficava na intersecção entre artes visuais e dança. O laboratório se realizou no Museu de Arte Moderna de São Paulo, no Sesc Avenida Paulista e na Oficina Cultural Oswald de Andrade.

Pura Selva surge em 2023, a partir do encontro da minha pesquisa com a pesquisa da

artista da dança, Tatiana Guimarães, e tem o formato de uma peça de dança. Esse trabalho vem com a forma de fazer e operar muito parecido com a Escola da Floresta, pois reúne muitos dos meus interesses e práticas: a dança, que comecei a estudar em 2022; a música, principalmente, a cumbia que, nesse espetáculo, compõe toda a trilha sonora e que vem uma longa pesquisa do valderramas_project; a leitura em voz alta, que remete às leituras no *[Caracol]* e a criação que acontece em um âmbito não individual, mas que é compartilhado, pensado-com.

A experiência de fazer viver da Escola da Floresta se mantém nesses projetos que não são a Escola da Floresta, mas que, de alguma maneira, são, mas nas possibilidades que surgem pra Escola da Floresta nesse período de suspensão.

























considerações [semi]finais

então, que escola é essa?

então, que floresta é essa?

É uma escola que sabe fazer com o possível, que encara a onça de frente, é uma forma-de-fazer escola, é uma escola de artista, é uma escola para caminhar e aprender, para sair em visita como prática pedagógica, bagunçar os conceitos, projetar outros caminhos pelas encruzilhadas, compor com arte e vida e com a onça, viver o conflito e a colaboração, se importar que histórias contamos histórias, que prefere não, se pergunta como essa comunidade pode se realizar, sabe que vivemos em uma mundo perigoso, busca construir refúgios, em meio a absoluta incerteza olha para o passado, o presente e o que está por vir, é uma zona comunitária temporária, segue o rastro da onça, constrói a escola como atividade da escola, entende a função fabuladora da escola, é ingovernável, desaprende e desprograma, é pacientemente impaciente, convite a tornar-se selvagem, provoca alvoroço e experiência de fazer viver.

É uma floresta que sabe fazer com o possível, que encara a onça de frente, é uma forma-de-fazer floresta, é uma floresta de artista, é uma floresta para caminhar e aprender, para sair em visita como prática pedagógica, bagunçar os conceitos, projetar outros caminhos pelas encruzilhadas, compor com arte e vida e com a onça, viver o conflito e a colaboração, se importar que histórias contamos histórias, que prefere não, se pergunta como essa comunidade pode se realizar, sabe que vivemos em uma mundo perigoso, busca construir refúgios, em meio a absoluta incerteza olha para o passado, o presente e o que está por vir, é uma zona comunitária temporária, segue o rastro da onça, constrói a escola como atividade da escola, entende a função fabuladora da escola, é ingovernável, desaprende e desprograma, é pacientemente impaciente, convite a tornar-se selvagem, provoca alvoroço e experiência de fazer viver.

gestos barreiras

Em março de 2020, pouco tempo depois do mundo entrar em suspensão pela pandemia de covid-19, Bruno Latour escreveu um texto um tanto quanto animador, no qual via com otimismo o poder do corona vírus de conseguir, *“em questão de semanas, suspender, em todo o mundo e ao mesmo tempo, um sistema econômico que até agora nos diziam ser impossível desacelerar ou redirecionar.”*¹⁶⁵

Sua reflexão é que, ainda que dolorosamente, esse momento foi de aprendizado com o corona vírus, uma capacidade de conectar “todos os seres humanos”, ainda que fosse via perdigotos. Latour enxergou nesse processo uma globalização ainda maior contra a globalização, que pode ser expressamente detida com a determinação da quarentena para prevenção da contaminação do vírus. Com isso, surge a possibilidade de podermos imaginar que *“nossos pequenos e insignificantes gestos, acoplados uns aos outros, conseguirão: suspender o sistema produtivo. Ao nos colocarmos esse tipo de questão, cada um de nós começa a imaginar “gestos barreira”, mas não apenas contra o vírus: contra cada elemento de um modo de produção que não queremos que seja retomado.”*¹⁶⁶

Assim, propõe como exercício de imaginação uma lista de perguntas que poderiam indicar não apenas aquilo que poderia ser ou não ser retomado ou transformado em um sistema de produção, mas abandonar a produção como possibilidade única de estabelecer outra relação com o mundo.

¹⁶⁵ Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise, Bruno Latour

¹⁶⁶ idem, ibidem

destruir para construir novamente

Luiz Rufino propões a destruição para, assim, construir outra vez, através de uma transformação do mundo que é atravessada por outros seres mais que humanos, como o vírus trazido por Latour, mas, também por aqueles que Rufino chama de “*assombrados*” dos quais os encantos desconhecemos, mas que “*na ginga*” nos propõe uma mergulho em um espaço de potências “*daqueles que foram relegados ao esquecimento, ao desvio e à não existência*”¹⁶⁷, de maneira que o que cabe é a invenção, “*as ideias estão no chão, eu tropeço, encontro soluções*”¹⁶⁸.

A destruição como resistência no sentido de afirmar uma existência, de criar novos possíveis, a resistência com forma de um recusa a se capturado pelo Estado e pelo regime de subjetividade capitalista, “*recusar a supressão do ‘comum’*”.¹⁶⁹

*“Em uma perspectiva macumbística (modo encantado, lúdico e cosmopolita de invenção de mundo), digo que temos de expurgar o carregado colonial, que são as marafundas, pragas de má sorte, assombros, desencantos que precisam ser urgentemente despachados.”*¹⁷⁰

prazer e perigo

Para bell hooks, ir à escola era um momento de pura alegria, era o lugar do êxtase, adorava aprender, ser atravessada por novas ideias e ser transformada por elas gerava uma imensa alegria. Era, também, correr um risco, pois entrava em contato com ideias

¹⁶⁷ Pedagogia das encruzilhadas, Luiz Rufino, págs. 160

¹⁶⁸ idem, ibidem

¹⁶⁹ Reativar a feitiçaria e outras receitas de resistência – pensando com Isabelle Stengers, Renato Sztutman, pág. 342

¹⁷⁰ Pedagogia das encruzilhadas, Luiz Rufino, págs. 28

que iam na contramão da educação familiar, daquilo que aprendia em casa, que era o lugar de conformação, de aceitar o estabelecido. A escola era o lugar onde era permitido reinventar e deixar de lado essa visão de mundo imposta pela família, era o lugar do “prazer e do perigo”¹⁷¹, de experimentar novas ideias.

delicadeza

“Delicadeza seria: distância e cuidado, ausência de peso na relação, e, no entanto, calor intenso dessa relação.”¹⁷²

compor com tudo o que vibra em um mundo em emergência e desaparecimento

Experimentei algumas possibilidades de título para acompanhar a Escola da Floresta nessa tese. O título não precisa resumir o texto da pesquisa, tampouco precisa entregar tudo o quem vem nas páginas que serão lidas. Mas, o título pode, sim, ser um indicador do que o leitor encontrará ao abrir a tese e, também, uma espécie de despertador de curiosidade. E compor com tudo o que vibra em um mundo em emergência e desaparecimento veio muito de encontro com os anos que essa tese foi sendo escrita a partir da pesquisa que ia se desenrolando.

Mas, compor com tudo o que vibra em um mundo em emergência e desaparecimento é mais do que uma parte do título que diz algo sobre a Escola da Floresta, é aquilo que indica o que pode ser encontrado nessa tese. É uma perspectiva que foi se construindo sobre a escola e sobre esse período que compreende o doutorado. Como dito

¹⁷¹ Ensinando a transgredir, bell hooks, pág. 11

¹⁷² Como viver junto, Roland Barthes, pág. 260

anteriormente, é a uma tese sobre a Escola da Floresta, mas, sobretudo, a Escola da Floresta como tese, fazendo um uso livre a radical da sua forma mutante, característica que já a marcava lá no seu início em 2016.

E essa forma mutante apresentou-se como uma potência de vida nesse período obscuro que o mundo viveu e vive; os dois anos de pandemia e esse momento que se segue após. A Escola da Floresta não precisou se adaptar a um novo momento, pois, afinal, ela já surgiu assim, para viver situações imprevistas, específicas, ser mobilizada pelo tempo presente e fazer disso uma possibilidade de fazer viver, de sair do deserto árido da falta de imaginação e compor com tudo o que vibra em um mundo em emergência e desaparecimento.

Para compor com tudo o que vibra em um mundo em emergência e desaparecimento é necessário deixar que os atravessamentos se tornem reais, é deixar que a expansão de vida *“propagada pelos ancestrais”*¹⁷³ nos façam morada, é deixar-se ser habitado pelos *“animados (animais, plantas e povos do infinitamente pequeno)”*¹⁷⁴ e por outros elemento: *abraçar a própria morte, a potência da sombra e do húmus, para renascer.*¹⁷⁵

professora-onça

*“Não é ‘o jaguar’ que é ‘humano’: são os jaguares individuais que adquirem uma dimensão subjetiva ao serem percebidos como tendo ‘atrás deles’ uma sociedade, uma alteridade política coletiva.”*¹⁷⁶

¹⁷³ Cosmopéticas do refúgio, Dénètem Touam Bona, págs. 85 e 86

¹⁷⁴ idem, ibidem

¹⁷⁵ idem, ibidem

¹⁷⁶ Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins, Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro, pág. 93

considerações finais

como terminar uma história

“Assim, como Le Guin, estou comprometida com os detalhes melindrosos e perturbadores de boas histórias que não sabem como terminar.”¹⁷⁷

¹⁷⁷ Ficar com o problema, Donna Haraway, pág. 225

lista de imagens

1. Escola da Floresta, 2016
2. Escola da Floresta, 2016
3. Escola da Floresta, 2017
4. Escola da Floresta, 2019
5. Escola da Floresta [conversa com pedras], 2018
6. Quando o percurso torna-se destino [Terra: territórios cambiáveis], 2014
7. Quando o percurso torna-se destino [Ar: experiência cinza], 2014
8. Quando o percurso torna-se destino [Água: margem, história e resistência], 2014
9. Quando o percurso torna-se destino [Fogo: sol nascente e sol poente], 2014
10. Deriva culinaria, 2015
11. Deriva culinaria, 2015
12. Deriva culinaria, 2015
13. Deriva culinaria, 2015
14. Propriedade de uso comum, 2015
15. Propriedade de uso comum, 2015
16. Propriedade de uso comum, 2015
17. Propriedade de uso comum, 2015
18. Propriedade de uso comum, 2015
19. Parágrafo único, 2015
20. Parágrafo único, 2015
21. Parágrafo único, 2015
22. Parágrafo único, 2015
23. Parágrafo único, 2015
24. Parágrafo único, 2015
25. Parágrafo único, 2015
26. Parágrafo único, 2015

27. Domingo, 2015
28. Domingo, 2015
29. Domingo, 2015
30. Domingo, 2015
31. Domingo, 2015
32. Domingo, 2015
33. Escola da Floresta [caracol], 2018
34. Escola da Floresta [Conversas de Junho], 2016
35. Escola da Floresta [Conversas de Junho], 2016
36. Escola da Floresta [Leitura pública do Relatório Figueiredo], 2016
37. Escola da Floresta [Leitura pública do Relatório Figueiredo], 2016
38. Escola da Floresta [Caracol], 2018
39. Escola da Floresta [Caracol], 2018
40. Escola da Floresta, 2018
41. Escola da Floresta [Caracol], 2018
42. Escola da Floresta [Caracol], 2019
43. Escola da Floresta [Caracol], 2019
44. Escola da Floresta [Sk8Educación], 2018
45. Club Itinerante Internacional, 2018
46. Escola da Floresta [Leitura pública do Relatório Figueiredo], 2016
47. Escola da Floresta [Leitura pública do Relatório Figueiredo], 2016
48. Escola da Floresta no Ateliê 397, 2019
49. Quando o percurso torna-se destino [Ar: experiência cinza], 2014
50. Imagina que..., 2021
51. Imagina que..., 2021
52. Imagina que..., 2021

- 53. Imagina que..., 2021
- 54. Imagina que..., 2021
- 55. Laboratório de expressão e movimento, 2022
- 56. Laboratório de expressão e movimento, 2022
- 57. Laboratório de expressão e movimento, 2022
- 58. Laboratório de expressão e movimento, 2022
- 59. Pura Selva, 2024
- 60. Pura Selva, 2024
- 61. Pura Selva, 2024

bibliografia

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- _____. *Bartleby Escrita da Potência*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2007
- ALLEN, Felicity. *Education*. Cambridge: Whitchapel Gallery and The MIT Press, 2011.
- ANDRADE, Oswald. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990.
- BAKUNIN, Michael Alexandrovich. *Textos anarquistas: seleções e notas*. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- BARTHES, Roland. *Como viver junto*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASBAUM, Ricardo. (Org.) *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- _____. *Amo os artistas etc.* in Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais, Rodrigo Moura (Org.), Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *O autor como produtor*. In: KOTHE, Flávio. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1985, p. 187-201.
- _____. *Obras escolhidas: arte e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENSUSAN, Nurit. *Cartas ao morcego*. Brasília: Mil Folhas, 2021.
- BEY, Hakim. *Taz: Zona Autônoma Temporária*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2011.
- BIRD ROSE, D. *Wild Dog Dreaming Love and Extinction*. Virginia, Virginia University Press, 2011.
- BLANCHOT, Maurice. *A comunidade inconfessável*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Lumme Editor, 2013.
- BISHOP, Claire. *Participation*. Cambridge: Whitchapel Gallery and The MIT Press, 2006.
- _____. *Antagonismo e estética relacional*. In: Revista Tatuí, Recife, n 11, 2011.
- _____. *Infiernos artificiales: arte participativo y políticas da espectaduría*.

Cidade do México: Ediciones Económicas, 2016.

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

BLANCO, Paloma. *Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar?* In *Modos de Hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001.

BONA, Dénètem Touam. *Cosmopoéticas do refúgio*. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2020.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMNITZER, Luis. *O artista, o cientista e o mágico*, 2011. Disponível em: <<http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622845.htm>>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. *Arte e Pedagogia*. São Paulo: Ediciones Portunhol, 2017.

CANDIDO, Antonio. *Mundo desfeito e refeito in Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas: jan/jun, 1992.

CERVETTO, Renata. *Educación y performance. Notas sobre mediaciones difusas*. s/d

COCCIA, Emanuele. *A vida das plantas: uma metafísica da mistura*. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.

COMITÉ INVISÍVEL. *Aos nossos amigos: crise e insurreição*. São Paulo: n-1 edições, 2016.

_____. *A insurreição que vem. Brasil: Edições Baratas*, 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura entre aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DANOWSKI, Déborah e VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Florianópolis: Cultura e Barbárie: Instituto Socioambiental, 2014.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo, Editora 34, 2012.

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 2006

DESPRET, Vinciane. *O que diriam os animais?* São Paulo: Ubu Editora, 2021.

DEUTSCHE, Rosalyn. *A arte de ser testemunha na esfera pública dos tempos de guerra*.

Revista Concinnitas, ano 10, volume 2, n 15, Rio de Janeiro, dez. 2009.

FAUSTO, Juliana A. *Cosmopolítica dos Animais*. São Paulo: N-1 Edições & Hedra, 2020.

FERREIRA, Glória e COTRIM, Cecília. *Escritos de artistas anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FERREIRO, Jordi. *Pedagogía de la sacudida*. <https://arteducatorstalk.net/es/?interview=jordi-ferreiro-pedagogias-de-la-sacudida>

_____. Como funcionam as coisas. [hsp://www.revistaensaia.com/#!entrevista-com-jordi-ferreiro/o73k5](http://www.revistaensaia.com/#!entrevista-com-jordi-ferreiro/o73k5)

FILLIOU, Robert. *Teaching and learning as performing arts*. New York: Editor Kasper König, 1970.

FOSTER, Hal. *O artista como etnógrafo*. Tradução para o português. Revista Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, UFRJ, n.12, p. 136-151, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico; as heterotopias*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FRANKOWICZ, Marco. *Sí, tiene en portugués!*. Curitiba, 2015.

FREIRE, Cristina. *Poéticas do processo: Arte conceitual no museu*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Educadores são políticos e artistas — uma entrevista com Paulo Freire. Periódico Permanente, nº 6, fev, 2016

GLISSANT, Edouard. *Poética da relação*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GLOWCZEWSKI, Barbara. *Devires totêmicos - cosmopolítica dos sonhos*. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

HARAWAY, Donna. *Ficar com o problema: fase parentes no Chthuluceno*. São Paulo: N-1 Edições, 2023

HELGUERA, Pablo. *Escuela Panamericana del Desasosiego*. Tegucigalpa: Centro Cultural de España en Tegucigalpa, 2009.

_____ e HOFF, Mônica (org.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

HOFF, Mônica. *Notas para a construção de teorias refutáveis, pedagogias sem importância e escolas de garagem, ou: um bom nome para o amor*. in Fábrica de Conocimiento. Bogotá: Escuela de Garaje, 2016.

_____. *Sobre ser professor-artista-etc e vice-versa, ou como construir escolas de arte*. Florianópolis: Apotheke, 2015.

_____. *Antes que se vuelva pedagogía: a criação de escolas como prática artística*. Tese de doutorado apresentada no Centro de Artes da Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis: 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INGOLD, Tim. *Anthropology and/as education*. Londres: Youtledge, 2018.

_____. *O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção in Horizontes Antropológicos, pág. 21-36*. Porto Alegre, 2015.

KAPROW, Allan. *Essays on the blurring of art and life*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1993.

_____. *A Educação do Não-Artista, Parte 1*. 1971

_____. *Sucessos e fracassos quando a arte muda*. s/d

KLEIN, Naomi. *This Changes Everything, Capitalism vs. the Climate*. New York: Simon & Schuster publishers, 2014.

KOPENAWA, Davi e ALBER, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LATOUR, Bruno. *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise*. Tradução de Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/28>

LE GUIN, Ursula K. *Floresta é o nome do mundo*. São Paulo: Editora Morro Branco, 2020.

_____. *A teoria da bolsa da ficção*. São Paulo: N-1 Edições. 2021.

MARRAS, Stelio. *Virada animal, virada humana: outro pacto*. scientiæ zudia, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 215-60, 2014

MARTIN, Nastassja. *Escute as feras*. São Paulo, Editora 34, 2021.

MELVILLE, Herman. *Bartleby, o escrevente: uma história de Wall Street*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MUSSA, Alberto. *Meu destino é ser onça*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

NODARI, Alexandre. *A literatura como antropologia especulativa in Revista da Anpoll nº 38, p. 75-85*. Florianópolis: Jan./Jun, 2015.

NUNES, Kamilla. *Embarcação*. Dissertação de mestrado apresentada no Centro de Artes da Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis: 2017.

OLIVEIRA, Joana Cabral de (org). *Vozes vegetais: diversidade, resistência e histórias da floresta*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RICHTER, Dorothee; KOLB, Ronald KOLB. Revisiting Black Mountain. Cross-Disciplinary Experiments and Their Potential for Democratization. In: *OnCurating*, Issue 43, 2019, www.oncurating.org

ROSA, João Guimarães. *Meu tio, o Iauaretê in De outras histórias*. Rio de Janeiro: José

Olympio, 1962.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SAER, Juan José. *El Concepto de Ficción in El concepto de ficción*. Buenos Aires:

Seix Barral, 2004.

_____. *O conceito de ficção in Revista FronteiraZ*. São Paulo: n. 8, julho de 2012.

STENGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes - resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

_____. *A proposição cosmopolítica in Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. Brasil: n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

SÜSSEKIND, Felipe. *O rastro da onça - Etnografia de um projeto de conservação em fazendas de gado do Pantanal Sul*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

TAVARES, Gonçalo M. *Atlas do corpo e da imaginação*. Alfragide: Editorial Caminho, 2013

TIBLE, Jean. *Política selvagem*. São Paulo: GLAC edições, 2022.

TIQQUN. *“Comment faire?”*. Tiqqun 2, Itália, 2001.

TREMONTE, Fábio. *Quando o percurso torna-se destino*. São Paulo: Levante, 2014.

_____. *Deriva culinária*. São Paulo: Levante, 2015.

_____. *Um guia para imaginação de outras possíveis escolas*. Material educativo de Frestas - Trienal de Artes - Entre pós-verdades e acontecimentos. Sesc, Sorocaba, 2017.

TSING, Anna Lowenhapt. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

_____. *O cogumelo no fim do mundo: sobre as possibilidades de vida nas*

ruínas do capitalismo. São Paulo: N-1 Edições, 2022

TORRES-GARCÍA, Joaquín. *Universalismo Constructivo*. Buenos Aires.: Poseidón, 1941.

VANEIGEM, Raoul. *A arte de viver para as novas gerações*. São Paulo: Veneta, 2016.

VILAÇA, Aparecida. *Comendo como gente: formas de canibalismo wari' (Pakaa Nova)*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Metafísicas Canibais. Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Cosac & Naify, p. 288, 2015.

_____. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

VERUNSCHK, Micheliny. *O som do rugido da onça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

VOLZ, Jochen e RJEILLE, Isabella. *32ª Bienal de São Paulo: Incerteza Viva: Dias de Estudo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

ZUKER, Fábio. *Onça*. s/d.