



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU – CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM SABERES E FAZERES NO
ENSINO DE ARTES VISUAIS

AMANDA NASCIMENTO DE CARVALHO REIS

COSMOFILIAS POÉTICAS:

Performances da pesquisa-criação nos emaranhamentos
entre o ensino de artes visuais e a educação ambiental

Rio de Janeiro

2026

Amanda Nascimento de Carvalho Reis

COSMOFILIAS POÉTICAS: Performances da pesquisa-
criação nos emaranhamentos entre o ensino de artes visuais
e a educação ambiental

Trabalho de Conclusão de Curso em
formato de Memorial de Percurso
apresentado ao Programa de
Especialização Saberes e Fazer no
Ensino de Artes Visuais, vinculado à Pró-
Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura do Colégio Pedro II,
como requisito parcial para obtenção do
título de Especialista em Ensino de Artes
Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre
Guimarães

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

R375 Reis, Amanda Nascimento de Carvalho

Cosmofilias poéticas : performances da pesquisa-criação nos emaranhamentos entre o ensino de artes visuais e a educação ambiental / Amanda Nascimento de Carvalho Reis. – Rio de Janeiro, 2026.

89 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Alexandre Guimarães.

1. Artes visuais - Estudo e ensino. 2. Educação ambiental. 3. Arte contemporânea. 4. Natureza. 5. Sustentabilidade. I. Guimarães, Alexandre. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Amanda Nascimento de Carvalho Reis

COSMOFILIAS POÉTICAS: Performances da pesquisa-criação nos emaranhamentos entre o ensino de artes visuais e a educação ambiental

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de Memorial de Percurso apresentado ao Programa de Especialização Saberes e Fazer no Ensino de Artes Visuais, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Aprovada em: 19/09/2026.

Banca Examinadora:

Professor Doutor Alexandre Henrique Monteiro Guimarães
Colégio Pedro II – Setor de Artes Visuais

Professor Doutor Edvandro Luise Sombrio De Souza
Colégio Pedro II – Setor de Artes Visuais

Professora Doutora Ana Tereza Prado Lopes
Programa de Pós-Graduação em Artes - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2026



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Às 13h do dia 19 de setembro de 2026, instalou-se a Banca Examinadora de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **"Cosmofilias poéticas: Performances da pesquisa-criação nos emaranhamentos entre o ensino de artes visuais e a educação ambiental"**, da discente **AMANDA NASCIMENTO DE CARVALHO REIS**, matriculada no Curso de Especialização **Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais**, sob a orientação do(a) Professor(a) Dr. Alexandre Henrique Monteiro Guimarães.

O trabalho não envolveu pesquisa com seres humanos nos termos das Resoluções CNS nº 510/2016 e nº 466/2012.

A banca foi realizada de modo remoto, sob a forma de videoconferência na plataforma RNP e, e foi constituída pelos seguintes membros:

Nomes dos membros da banca	Sigla da Instituição
Presidente da Banca: Dr. Alexandre Henrique Monteiro Guimarães	SFEAV/CPII
Membro interno: Dr. Edvandro Luise Sombrio De Souza	SFEAV/CPII
Membro interno (suplente): Profa. Erika Lemos	SFEAV/CPII
Membro externo: Profa Doutora Ana Tereza Prado Lopes	UERJ
Membro externo (suplente): Profa. Dra. Ana Claudia Menezes	DAV/CPII

A Banca Examinadora avaliou a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, a conformidade teórico-metodológica e a integridade ética da pesquisa e, após a arguição feita ao(a) candidato(a) pelos membros que a compõem, teceu as seguintes considerações:

O TCC INTITULADO **"COSMOFILIAS POÉTICAS: PERFORMANCES DA PESQUISA-CRIAÇÃO NOS EMARANHAMENTOS ENTRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL"**, DEFENDIDO PE LA PÓS-GRADUANDA **AMANDA NASCIMENTO DE CARVALHO REIS**, REVELA AMPLA CAPACIDADE DE ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA, APRESENTANDO COERÊNCIA E ELABORAÇÃO DE IDEIAS SOBRE O TEMA ESCOLHIDO QUE, AO TERCEIR "MUNDIFICAÇÕES" EM SUAS AÇÕES PERFORMATIVAS- INVESTIGATIVAS DE CORPO COMPOSTEIRA, REIVINDICA ESPAÇOS PARA UMA PEDAGOGIA ONDE NÃO HAJA FRONTEIRAS ENTRE ARTE E NATUREZA. SEU TCC DEMONSTRA ENVOLVIMENTO E SENSIBILIDADE CRÍTICA EM SEU ENGAJAMENTO NA LUTA A FAVOR DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E ECOLÓGICA, EM UMA PERSPECTIVA AFETIVA DE FAZERES DA TERRA, ONDE O HUMANO SE TORNA HUMUS, RENOVANDO AS IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO. TRABALHO RECOMENDADO PARA PUBLICAÇÃO.

Como resultado, o Trabalho de Conclusão de Curso foi enquadrado na categoria:

☒ Aprovado.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

- () Aprovado, com sugestões de modificação, a serem realizadas num período máximo de 30 dias e verificadas pelo(a) Professor(a) Orientador(a).
- () Defesa aceita condicionalmente, aguardando atendimento de exigências feitas pela Banca. O texto com as alterações exigidas deve ser ressubmetido aos membros da Banca avaliadora, num período máximo de 60 dias, e uma nova Ata de Defesa deverá ser elaborada com o resultado definitivo da avaliação.
- () Reprovado.
Justificativa para reprovação:

Em seguida, o(a) Presidente da Banca, Professor(a) Dr. Alexandre Henrique Monteiro Guimarães, deu por encerrada a sessão, às 14h 40 min.

Todos os trabalhos aprovados ou aprovados com sugestão devem ser encaminhados para a biblioteca pelo e-mail academico@cp2.g12.br, no prazo máximo de 30 dias a contar da data da defesa. Após esse prazo o discente deverá apresentar justificativa por meio de processo aberto junto ao Protocolo Geral do Colégio Pedro II para análise.

Esta Ata vai assinada pelo(a) Presidente da Banca Examinadora e pela Banca examinadora com a ciência do(a)candidato(a) AMANDA NASCIMENTO DE CARVALHO REIS sobre a decisão final.

Rio de Janeiro, 19 / 09/2026.

Nomes dos membros da banca	Assinatura
Presidente da banca: Dr. Alexandre H. M. Guimarães (orientador)	
Dr. Edvandro Luise Sombrio De Souza	
Profa. Doutora Ana Tereza Prado Lopes	
Profa. Erika Lemos	
Profa. Doutora Ana Claudia Menezes	

Às minhocas, melancias e brotos.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são sempre a lista das melhores felicidades, gostosuras e bonitezas de nossas trajetórias. Antes, agradecer aos terrestres que compõe esse trabalho em muitas línguas, obrigada.

Agradeço especialmente a meu companheiro José por nossos caminhos, carinhos e leituras. É da maior boniteza *conviver-viver-linguajar* com você, sonhando juntos, cozinhando, plantando e colhendo. Com você criamos esses novos territórios, onde a amorosidade e a educação motivam nossas pesquisas cotidianas além da vida, mas como forma de vida. Gracias!

Agradeço a minha família por semear as vontades coletivas, por ensinarem a “assunção” de ser. Agradeço a minha irmã Larissa por sempre me mostrar outras formas de ser, pelos abraços apertadíssimos e por ser minha primeira diva. Mãe, o olhar atenta a cada movimento e a força de cada gesto de resiliência, obrigada por sempre ter terra fértil pra todos os meus primeiros passos. Pai, obrigada por me ensinar a transgredir, a ser livre e corajosa.

Agradeço também aos meus avós. Abuela, a você por romper padrões, pela alegria insistente e a curiosidade extrema. Vô, obrigada por me lembrar das pequenas e grandes vitórias, dos tempos da vida e da imaginação que transcende a memória.

Gostaria de agradecer também a Professora Elisa Magalhães (PPGAV-UFRJ) por todas as conversas, leitura e ecoares da disciplina “Originários”, cursada durante o Mestrado em Educação. Agradeço ao Professor André Bochetti da Faculdade de Educação da UFRJ que ao lecionar a disciplina no Programa de Pós-graduação em Educação “Poéticas e políticas da pesquisa em educação: emaranhados na pesquisa-criação” foi quintal para pensar as penumbras que nos atravessam nos mais que estudos.

Agradeço às minhas alegrias de sábado, Ingrid Mulin e Poliana Paixão, nas angústias e nas risadas eternas, estaremos juntas! Ingrid, obrigada pela escuta atenta e acolhedora, as reflexões rigorosas e a coerência por sobre todos os desafios. Poli, te agradeço a presença humana e também por todos os docinhos veganos, amiga! Agradeço também a Laura com que fomos coincidentemente

encontrando nossos emaranhamentos entre cipós, fungos e o mais que humano. Agradeço também as amigas mais expressivas de todas Helô, Thalita e Igor! Obrigada as todas/os companheiras/os da Pós Lanna, Angela, Rachel, Joana, Bruna, Julia, Virginia, Rafael e Vanessa.

Agradeço também a todas/os as/es/os estudantes do Laboratório de Ensino de Educação Ambiental por trilharmos juntos esses novos territórios em (de)composição do ensino de artes e expressão gráfica envolvidos pela pesquisa-criação com outros mais que humanos.

Gostaria de agradecer meu orientador Alexandre Guimarães por todas as conversas, leituras, incentivos e apoio. Por fim, agradeço a todas/os as/os professoras/es da Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais: Analu Stefen, Rosiane Dourado, Janaína Laport, Luísa Tavares, Marcelino, Shannon, Viviane Viana, André, Myrna em especial aos coordenadores Raquel Teixeira e Edvandro Sombrio.

*[...] o território volta a se tornar terra.
(GLISSANT, 2024, p. 171)*

RESUMO

NASCIMENTO, Amanda. **Cosmofilias poéticas**: Performances da pesquisa-criação nos emaranhamentos entre o ensino de artes visuais e a educação ambiental. 2026. Memorial de Percurso (Especialização Saberes e Fazer no Ensino de Artes Visuais) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

Este Caderno de Professora-Artista-Pesquisadora é vivente em sua performance de ser produção estética, epistêmica de um ensino de artes visuais que produz novos territórios da educação ambiental. A terra, *humus*, produzida na penumbra da pesquisa-criação por humanos e mais que humanos, minhocas, casas e brotos amalgamando-se no fazer corpo terrestre, enterrado nos férteis territórios onde o ensino de artes é “início-meio-início”. Este Caderno está vivo, é vida e logo será também mais que vida, mais que um, mais que professora. Em diálogo com autoras/es de Abya Yala e com as formas de vida em (de)composição artístico-pedagógica, busco tecer “*mundificações*” para um ensino de artes visuais que dialogue com dimensões da educação ambiental produzida por “ecologias decoloniais”, confluências e envolvimento. Como em *Tata Ypy*, a composteira é o tempo lento de fazer relações de vida do viver-junto no ensino de artes ecológico não hegemônico. O (eco)sistema corpo-composteira, na transformação, produz visualidades que sustentam a queda do céu e fazem sonhar a terra.

Palavras-chave: Ensino Contemporâneo de Artes; Educação ambiental; Pesquisa-criação; Ecologia Decolonial.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Amanda. **Poetic cosmophilias:** Performances of research-creation within the entanglements between visual arts teaching and environmental education. 2026. Memorial de Percurso (Especialização Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

This Teacher-Artist-Researcher Notebook is vibrant in its performance of being an aesthetic and epistemic production of a visual arts teaching that creates new territories of environmental education. The earth, humus, produced in the twilight of research-creation by human and more-than-human beings—earthworms, houses, and sprouts amalgamating into the terrestrial body-making—is buried in the fertile territories where art teaching is "beginning-middle-beginning." This Notebook is alive, it is life, and soon it will also be more than life, more than one, more than a teacher. In dialogue with authors from Abya Yala and with forms of life in artistic-pedagogical (de)composition, I seek to weave "worldings" for a visual arts teaching that engages with dimensions of environmental education produced by "decolonial ecologies," confluences, and entanglements. As in Tata Ypy, the compost bin represents the slow time of cultivating life relations of living-together within non-hegemonic ecological art education. The body-compost (eco)system, through transformation, produces visualities that hold up the sky and make the earth dream.

Keywords: Contemporary Arts Teaching; Environmental Education; Research-Creation; Decolonial Ecology.

SUMÁRIO

1	CADERNO DE PROFESSORA-ARTISTA: COSMOGRAFIA A/R/TOGRÁFICA	13
2	HUMANIDADE NA FUGA DO ANTROPOCENO	20
2.1	ENSINO DE ARTES EM (DE)COMPOSIÇÕES	21
2.2	QUEM HABITA A FRATURA?	32
3	COMPOST ENSINO DE ARTES EM MEIO AS ECOLOGIAS DECOLONIAIS	41
4	COMPOSTEIRA: CONFLUÊNCIA GERMINANTE	54
5	COSMOFILIA EM PERFORMANCE	61
5.1	CAMINHAR À TERRA	71
	REFERÊNCIAS	85



1 CADERNO DE PROFESSORA-ARTISTA: COSMOGRAFIA A/R/TOGRÁFICA

*[...] se envolver em um encontro poroso
que leva às aberturas entre os sujeitos”
(Springgay, 2023, p. 129)*

O texto está em decomposição, é corpo em performance, corpo de professora-artista-pesquisadora e corpo de minhoca, corpo de batata que se desfaz, de abóbora que cresce. O texto é uma performance dos pensares-fazerres que emergem de um caderno de artista – composteira. O trabalho “Cosmofilias Poéticas: Performances da pesquisa-criação nos emaranhamentos entre o ensino de artes visuais e a educação ambiental” é um movimento de aproximação com as práticas artísticas contemporâneas e metodologias para o ensino de artes, compreendendo o caderno de artista como composição necessária na formação de professores de artes.

Na especialização, estou compondo *com* o caderno-composteira, o qual se debruça sobre a própria ideia de “caderno”. Um “caderno” geralmente é associado ao que se registra, se torna materialidade da memória, guarda e apreende o vivido, é o lócus da experiência. A composteira, por outro lado, é a boca da terra, traga o vivo, o vivido e as memórias e ao invés de guardá-las, as transforma. O vivido se torna humus. A experiência entregue a transformação, aos processos de morrência e vivência: é tumba e útero.

Em sua dimensão poética é corpo de gente, corpo de terra e de mais que humanos. Assim, nesta pesquisa-criação propriamente a/r/tográfica assume a perspectiva performativa, sendo uma forma de reflexão sobre si mesma como professora de artes e alternativas outras de mundo (Hernández, 2023, p. 58 in Dias; Irwin). Portanto, a composteira-performance foi sendo construída ao longo do curso, mas se dá principalmente no encontro cotidiano e situacional. Desta forma,

[...] a escritura se transforma, assim, em um recurso através do qual se cria ou recria experiência em que o corpo se encontra inserido e na sua relação com os outros. O relato performativo se situa, assim, naquilo que Denzin (1997) define como poéticas etnográficas, que têm objetivos similares aos da arte: desejam tocar o espectador, evocar emoções e proporcionar perspectivas alternativas de ver o mundo. (Hernández, 2023, p. 59 in Dias; Irwin, 2023)



Figura 3 – Compost-caderno I. Performance. IART – UERJ. Fonte: Arquivo pessoal.

Na feitura do Caderno de Artista Professora¹, entendo que o campo de pesquisa-fazer artístico-docente está inserido na rede de amálgamas do ensino contemporâneo de artes e a educação ambiental. Neste sentido, o campo de

¹ O presente Caderno de Artista culmina em uma performance que será registrada em formato de fotografia e vídeo. As fotografias serão acrescentadas ao longo do texto, em especial na introdução. O vídeo será disponibilizado no Youtube do curso, conforme as orientações.

investigações das poéticas pedagógicas é um campo onde é possível pisar de pés descalços, coletar relatos de troncos de árvores, re-instalar um imaginário reflorestado nas poéticas dos saberes e fazeres docentes de artes visuais. O campo está abaixo da linha do sul global, é latino de Abya Ayla. O caderno como sementeira está em-terrado no campo dos saberes ecológicos não hegemônicos para as feitura de uma educação ambiental ao sul da fronteira epistêmica.

Desta forma, as materialidades do Caderno buscam transpassar a dicotomia natureza-cultura que marca os processos de colonialidade-modernidade (Mignolo, 2017). À medida que a colonialidade do poder e do ser (Quijano, 2000; Mignolo, 2015) exerce uma dominação de corpos humanos e não humanos - seres vivos e seres aparentemente inanimados (Chihuailaf, 2015); a colonialidade procria a dicotomia entre natureza e cultura (Krenak, 2022), centralizando o ser humano – separado da natureza - na era geológica atual:

O antropocentrismo (ocidental e moderno) fundamentou a oposição entre humano e não humano, natureza e cultura, organismo e ambiente, sujeito e objeto, e definiu a maneira de o Ocidente se relacionar com os existentes do planeta: como recurso e propriedade sempre disponíveis a serem tipificados, classificados, explorados, mercantilizados, consumidos, destruídos. (Lopes; Cesar; Soares, 2025, p. 8)

O ensino de arte em constante diálogo com a arte contemporânea, torna-se campo de disputa por autorias outras. Artistas indígenas, negras/os/es, quilombolas, migrantes, mulheres, queer vêm disputando os significados e significantes do que vem sendo nomeado como “arte contemporânea”. Definir-se por um tempo contemporâneo, através da possibilidade de rever em tempo: tempos. Espirais, circulantes, nas encruzilhadas: ancestrais. É na contemporaneidade que a ideia de “povos primitivos, passados” é *re-volvida*. *Re-vuelta*: como quem volta, como quem revolta, porque sempre esteve.

É na contemporaneidade, então, que me esgueiro no mangue. Suave como um siri que anda de lado. Não de frente, nem de costas. Ando de lado, a gestualidade remexendo o lodo para fazer morada. De gestar e de gestualizar o verbo que será materialidade ora em si, ora outras. Na presente pesquisa-criação,

busco criar proposições com materialidades do orgânico em suas (de)composições, seres vivos e aparentemente inanimados, com o objetivo de investigar como professores de artes visuais tecem educação ambiental.

Como os/as professores de artes fazem educação ambiental? Como nós, professoras/es de artes visuais confluímos com uma “educação ambiental” de antologias afro-indígenas? Como fazer educação ambiental decolonial, no ensino de artes visuais? Quais poéticas-políticas se instauram no fazer-saber, como professora de artes visuais e educação ambiental?

Na produção diária de um caderno composteira, entendo o “domínio do sensível” como território de experiências estéticas, políticas, afetivas e perceptivas, sendo atravessado por formas de ver, sentir e pensar os mundos. Desta forma, o Caderno de Artista dialoga com a produção de artistas indígenas, *de los pueblos originários*, mulheres e ecologias queer, a fim de compreender as práticas afetivas e políticas na produção artística e seus sentidos ecológicos para o ensino de artes.

Se fazem presença as poéticas reflorestadas de artistas como Uýra: A árvore que anda. Suas fotoperformances instigam pensar o ser-natureza e ser-gente. O artista e professor Nei Xakriabá, quem estabelece uma relação de parentesco com ze (barro) ao ensinar e criar arte cerâmica. A artista trans Efe Godoy, quem fabula o corpo-flora, flora-corpo. A artista e professora Celeida Tostes, a qual na barro-performance “Passagem” transita de dentro de uma urna de barro para o mundo.

O caderno, ao confluir com as formas de viver e saber decoloniais, está envolvido pelo processo de *lenguajear* (Maturana, 2020) com autores/as, artistas e também com os “seres vivos e aparentemente inanimados”, experimentando visualidades que mobilizem e proponham intimidade entre as concepções de “natureza” e o ensino de arte. Assim, ao ser linguagem se apresenta como corpo-performance de humano e mais que humano.

A terra úmida chama, suave e gelada, às mãos de terra. Seu toque deixou uma marca, um gesto, que dentro de mim ficou. Úmida. O presente texto busca tecer reflexões sobre o ensino de artes em amálgama entre educação ambiental, a partir de autores/as originários/as. *Como os povos originários e a própria terra compõem saberes e fazeres para o ensino de artes ecológico?*

O texto-compost derivado do diálogo com autoras/es, preferencialmente, ao sul da fronteira, situa-se em um campo de investigações poéticas e teóricas, onde é possível pisar de pés descalços, coletar relatos de troncos de árvores, re-instalar um imaginário reflorestado nas poéticas dos saberes e fazeres docentes de artes. O campo está abaixo da linha do sul global, é latino de Abya Ayla. Ao compor os saberes e fazeres de um ensino de artes, em diálogo estreito com a ecologia decolonial (Fernidand, 2022), seus territórios e elementos tornam-se protagonistas de convivências pautadas no “envolvimento” (Santos, 2023).

Neste texto de linhas de palavra e linhas de minhoca, as vivências como professora-artista ocorrem em composição com uma composteira como caderno é também sementeira enterrado no campo dos saberes ecológicos decoloniais para pensar a educação ambiental ao sul da fronteira epistêmica. Pensar a composteira como caderno de artista-professora é parte do processo do vivenciar a formação e o ensino de artes como professora, artista e pesquisadora da relação entre ensino de artes e educação ambiental.

Assim, durante estes meses propus experienciar o campo das produções poéticas entre folhas de chá, troncos de árvore, linhas de cipó, simultaneamente considerando a composteira como produção estética em si, em uma poética do mais que humano, onde minhocas, microorganismos, calor e umidade produzíamos territórios epistêmicos, poéticos e humus no ensino de artes decolonial ecológico. A palavra escrita acompanha performances que compõem as relações entre fogueira e composteira, quando o sentar-se junto, as vidas, sementes, brotos e chorumes são a própria belezura da vida.



A composteira como fazer estético da convivência coletiva com mais-que-humano torna-se uma proposição de relação estética para compor vínculos, compromisso e epistemes de um ensino de artes que apresenta suas contribuições para compor a educação ambiental em que linha de força surgem do “porão do mundo”. Deixar que os “seres-terra” habitem fraturas e humifiquem possibilidades outras de fazer ensino de artes decolonial e ecológico.²

² ² Figura 1 – Decomposição. Fonte: Arquivo pessoal.
Figura 2 – Minhoca. Fonte: Arquivo pessoal.
Figura 4 – Broto de inhame e Manga. Fonte: Arquivo pessoal.



2 HUMANIDADE NA FUGA DO ANTROPOCENO

[...] admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo (Krenak, 2019, p. 69)

[...] a pluralidade não hierárquica das línguas inevitavelmente origina novas línguas (Glissant, 2024, p. 93)

O mito da dicotomia “arte – natureza” e o suposto protagonismo do homem ocidental na vida na terra compõem um currículo e uma metodologia hegemônicos no ensino de artes visuais. A pesquisa-criação se dá na feitura de outros aterramentos (Latour, 2020) epistêmicos-estéticos, a fim de suspender raízes, fazer brotar terra e replantar-se.

2.1 ENSINOS DE ARTES: (DE)COMPOSIÇÕES

[...] a própria noção de cultura é um artefato criado por nosso afastamento da natureza.” (Latour, 2013, p.102)

Em decomposição a dicotomia natureza-cultura, conforme observa e aprofundou Bruno Latour (LATOUR, 2013), este subcapítulo inicia-se na suspensão todas as verdades univocamente verdadeiras que vem do norte em seus monocultivos epistêmicos. Buscarei traçar feixes de reflexões sobre como o mito dicotômico da separação entre natureza e cultura vem estruturando a relação entre ensino de artes e natureza. Na perspectiva hegemônica ocidental, desde o século XVIII e XIX, inúmeros autores europeus postularam (crendo-se apóstolos da ciência) paradigmas da dicotomia natureza e cultura que culminaram em situar a educação no cerne civilizatório, onde o ensino servia ativamente para fazer transitar a criança de um estado de natureza para um des-envolvimento em direção à Cultura. Autores como Conte, Rousseau, Kant, Hegel, escreviam em suas escrivatinhas, enquanto conquistadores avançavam sobre os territórios-corpos viventes de Abya Ayala, África e Ásia. A educação e o ensino de artes em terreiros de aldeias indígenas e africanas, em florestas e savanas, sempre ocorreram em diálogo com montanhas, pedras, estrelas. Assim, enquanto no mundo ocidental a

fissura entre natureza e cultura é a própria experiência da dominação, os povos originários entendem-se enquanto natureza, estabelecendo relações de parentesco, convivência e confluência.

Quando falo que a vida é selvagem, quero chamar atenção para uma potência de existir que tem uma poética esquecida, abandonada pelas escolas [...]. (Krenak, 2022, p. 64)

Uma atrás da outra, as possíveis reflexões sobre a alquimia entre educação ambiental e ensino de artes veem me lembrando a primeira aula de Antropologia, durante o curso de Ciências Sociais, minha primeira graduação. A fim de explicar as teorias evolucionistas, o professor desenhou uma única linha no quadro, com uma pequena seta indicando o “futuro”: a única opção de tempo para evoluir. No início da linha, escrito em linhas tortas: Natureza, povos bárbaros. No final da linha em uma estilosa letra cursiva: Cultura e Civilização. Assim se apresentam os sistemas de pensamento ocidentais, que ao estruturar a dicotomia epistemológica entre “Natureza” e “Cultura”, organizam a nossa relação com o meio natural e, aparentemente, organizam também o ensino de artes. Ao vislumbrar a história das disciplinas curriculares, a educação ambiental e o ensino de artes em seu entrecruze, comumente, conformam objetivos de aprendizagem como “representar”, “preservar”, “conscientizar”, “experimental” - sem questionar a polaridade entre natureza e cultura, a dominação das vozes do rio, a colonialidade e a fratura colonial. Este *compost* textual é um esforço por acompanhar os fins de mundo e ver surgir linhas do humus, mas para isso é importante compreender a história das disciplinas ocidentais não como origem-fim e sim como mais um feixe da história do presente que é sumamente facetada e rizomática.

Ao vislumbrar a história das disciplinas curriculares, a educação ambiental e o ensino de artes em seu entrecruzamento, comumente, conformam objetivos de aprendizagem como “representar”, “preservar”, “conscientizar”, “experimental” - sem questionar a polaridade entre natureza e cultura, a dominação das vozes do rio, a colonialidade e a fratura colonial. Afinal, apesar do olhar superficial polarizar ciências e artes, o próprio vocabulário dos dois campos de conhecimento – que

ainda hoje é compartilhado, como “laboratório”, “observação”, “aulas práticas” – também compartilham uma relação estreitada pelo processo de colonização.

As primeiras imagens produzidas nos trópicos da “selva” eram vistas de forma negativa com animais terrivelmente perigosos e aventuras perigosas (Siqueira, 2019, p. 442). Ao longo do século XIX, a criação de imagens voltou-se para a produção de gravuras, atlas, livros de viajantes “a floresta tropical fosse domesticada na imaginação europeia, passando a ser fonte de interesse científico e apreciação estética” (Siqueira, 2019, p. 443). Sobre a produção destas imagens:

[...] atenta-se que diversas expedições artísticas e científicas estiveram no Brasil e que chegaram ao Rio de Janeiro, onde o diverso grupo chamado genericamente de viajantes, deixou impressa as marcas de empreendimentos de documentação e de aventuras românticas, na busca de novos ares nos trópicos, dando outro rumo às suas respectivas carreiras, cumprindo-se o intuito de produzir um grande inventário visual da natureza. Autores, por tanto, de uma vasta iconografia representativa do “Novo Mundo” – conceito cunhado à época da colonização, porém inaceitável sob o ponto de vista dos povos originários. (Frade; Guimarães, 2021, p. 257)

Inicialmente, a relação entre arte e natureza é despolitizada, descontextualizada e destituída de historicidade. Enquanto, a natureza é o objeto a ser observado, a cultura – expressa nas belas artes - é aquela que eleva a colônia em direção a civilização:

A separação entre natureza e cultura são evidentes em todas estas obras. Na obra “Mata Virgem perto de Mangaratiba” de Rugendas, por exemplo, encontramos o fascínio deste artista pela Mata Atlântica, enquadrando-se a natureza em uma janela, ativando os argumentos vinculados à invenção da paisagem (Cauquelin, 2007). Ademais, deve-se observar que as paisagens criadas neste período pelos viajantes estão classificadas sob uma visão pitoresca, ordenadas pelo olhar que se confunde com o interesse científico de catalogação das espécies, além de ser governado pelos cânones de representação próprio da formação acadêmica destes artistas. Assim, dados civilizatórios se prendem à própria linguagem da pintura, também denunciados pela iconografia apresentada, emoldurada nos limites das obras que, por sua vez, se constituem muito mais sobre o olhar distanciado da natureza dos europeus, do que propriamente de uma visão que a compreenda plenamente. (Frade; Guimarães, 2021, p. 258)

Em decorrência da necessidade de gerar discursos visuais dos êxitos coloniais, os viajantes produziam obras com o objetivo de notificar a colônia e explorar o que era entendido como “mata virgem”. Cientistas – artistas conformam discursos uníssonos sobre os trópicos baseado em “um encantamento com a beleza natural que ainda não existia aqui” (Frade; Guimarães, 2021, p. 260).

Com a chegada da Missão Francesa o neoclássico instaura-se como decreto do governo, operando como transmissão sistemática da cultura. Diferente do que acontecia na Europa, o neoclássico no Brasil passa a ser a arte da burguesia a serviço dos ideais da democracia e do sistema monárquico (Barbosa, 2015, p. 20). A Missão é tratada, então, como uma interrupção da arte colonial, com características brasileiras e populares marcadas pelo Barroco. Ao afastar a arte do povo, mais uma vez as estruturas coloniais são reinstaladas no cenário cultural brasileiro. O Decreto de 1816 sobre a fundação do ensino de artes, escrito por D. João VI delineia os seguintes objetivos de “civilização” e “socorros da estética” (Barbosa, 2015, p. 21). A arte educadora Ana Mae Barbosa aponta como o texto legal “caracteriza a arte como um acessório, um instrumento de modernização”, dispondo os artistas e o ensino de arte a serviço do sistema colonial.

Esta “nova agenda [re]colonizadora, protagonizada e impulsionada por imagens” deu continuidade ao trânsito de artistas, naturalistas e botânicos europeus em territórios da América Latina, os quais atenderam aos “empreendimentos civilizatórios, científicos e colonizadores” (Frade; Guimarães, 2021, p. 257). Assim, o processo alquímico de desterritorialização do campo da arte para o ensino de artes da Academia de Belas Artes, esteve marcada por uma relação em que a arte servia como instrumento de modernização e exploração dos meios naturais da colônia.

Portanto, ao estudar o a história da disciplina “artes”, nos deparamos com as narrativas eurocentradas que situam o início do ensino de artes com a própria Conquista, portanto seus fazeres e postulações exprimem os valores coloniais no intitulado ensino de arte academicista, o qual predominou nas escolas brasileiras até meados do século XX (e quem sabe até hoje...). Tal modelo baseava-se na cópia de obras consagradas da arte europeia, na valorização da técnica em detrimento da expressão pessoal e na idealização da natureza como algo a ser representado

fielmente, sem questionamentos. Como analisa Barbosa, “o ensino academicista de arte está fundamentado na repetição e na mimese, contribuindo para uma pedagogia da obediência estética e ideológica” (2010, p. 23). Nesse sentido, tanto o discurso naturalista quanto o academicista compartilham a visão de um sujeito educado para conhecer a natureza e contemplá-la, reproduzindo suas nuances. A natureza aparece como objeto inanimado ou romantizado do ensino de arte, a relação entre ambas é despolitizada, descontextualizada e destituída de historicidade.

Professores que atuaram e/ou atuam no ensino de artes visuais sob uma perspectiva academicista, com ênfase na representação da natureza sob uma ótica naturalista, são frequentemente associados a um ensino pautado na mimese, no domínio técnico e na contemplação da beleza natural idealizada. Segundo Ana Mae, “a repetição dos modelos greco-romanos e a representação fiel da natureza, sem abertura à experimentação ou à crítica” (Barbosa, 2010, p. 28).

Desta forma, o ensino academicista, vinculado a um paradigma estético normativo e à representação da natureza como algo a ser retratado de forma contemplativa, converge com os princípios da Educação Ambiental naturalista — uma abordagem que, como define Sauvé (2005), se ancora na aprecia  o e domínio da natureza passiva algo separado do humano, sem necessariamente questionar as estruturas sociais, políticas e econ  micas que afetam o meio ambiente. Em consonância com esta abordagem, segundo Loureiro (2006) a educa  o ambiental seria instit  da de forma ing  nua e despolitizada, centrada em campanhas e atividades pontuais. Esse discurso ainda ecoa em muitos documentos e práticas escolares, como veremos a seguir.

No início do século XX, o movimento artístico modernista e o ensino modernista de artes questionaram a lógica mimética, propondo uma rela  o mais direta entre a subjetividade do sujeito, os acontecimentos culturais e o ambiente vivido. No contexto brasileiro, esse deslocamento esteve articulado à busca por uma identidade cultural própria, na qual a natureza tropical, os territórios e os modos de vida locais assumiram centralidade simbólica e est  tica.

Segundo Ana Mae Barbosa, foi no século XX que a arte passou a ser compreendida como conhecimento e experiência, e não apenas como técnica (Barbosa, 2010, p. 21–23). Para a autora, o modernismo contribuiu para ampliar o entendimento da natureza não apenas como tema representacional, mas como campo de investigação sensível, histórica e cultural, atravessada por relações sociais e políticas (Barbosa, 2010, p. 34–36).

Assim, a natureza passou a ser incorporada ao ensino de artes também como materialidade, ou seja, como elemento constitutivo do fazer artístico. A experimentação com materiais naturais, orgânicos ou não convencionais tornou-se uma prática recorrente em propostas pedagógicas influenciadas por matrizes modernistas, valorizando processos, gestos e experiências corporais.

Tal perspectiva rompe com a hierarquização entre materiais “nobres” e “inferiores”, promovendo uma pedagogia mais aberta à investigação estética e à relação com o ambiente (Fusari; Ferraz, 2009, p. 47–50). Quando a experimentação, ao tornar-se central para o ensino modernista de artes, evoca um vínculo com os materiais naturais como objetos do fazer artístico educacional.

Além disso, ao compreender a natureza como ambiente, o ensino de artes modernista favoreceu práticas educativas que extrapolam os limites da sala de aula, incorporando o espaço vivido, a paisagem e o território como dimensões pedagógicas. Essa abordagem aproxima-se de concepções contemporâneas que articulam arte, educação e ecologia, nas quais o ambiente é entendido como um campo relacional, atravessado por dimensões estéticas (Barbosa, 2015, p. 62–65).

Autores do campo da Arte/Educação apontam que essa herança modernista contribuiu para consolidar propostas pedagógicas críticas, nas quais o ensino de artes assume um papel formativo ampliado.



Ao trabalhar a relação entre arte e natureza, o/a educador/a não apenas desenvolve competências estéticas, mas também fomenta reflexões sobre pertencimento, sensibilidade ambiental e responsabilidade coletiva. Nesse sentido, o legado modernista permanece atual ao inspirar práticas que articulam criação artística, experiência sensível e relação com o mundo vivido (Read, 2001, p. 89–92).

Desta forma, o ensino modernista de artes, ao ressignificar a natureza como ambiente e materialidade, contribuiu para deslocar um modelo técnico-reprodutivo para uma prática investigativa, experiencial e ambientalizada. Neste sentido, é notória uma aproximação entre ensino de artes e meio ambiente; sem, contudo, haver estremecimentos na dicotomia natureza-Cultura, afinal apesar da cercania o processo de experimentação ainda está centralizado no sujeito-humano que atua e experimenta a natureza, justamente por viver um mundo já em-muralhado, em que é necessária uma intenção docente ativa de sair da sala de aula ou levar uma materialidade orgânica para a escola.

Ao longo do século XX, especialmente nos anos 1980, ocorre a difusão do conceito “desenvolvimento sustentável”, fazendo com que no campo da educação ambiental ganhe força a abordagem pragmática ou sustentabilista, que busca conciliar crescimento econômico, preservação ambiental e equidade social. Trata-se de uma Educação Ambiental voltada para a formação de competências e mudanças de atitudes. Layrargues e Lima (2011) criticam essa vertente por reforçar a adaptação do sujeito à lógica da governança global e não a transformação das estruturas que produzem a degradação ambiental. Ainda assim, em diálogo com esta macrotendência, surge no ensino de artes as famosas aulas com “materiais recicláveis” ou propostas pontuais como criar uma árvore com a mãozinha do estudante no Dia da Árvore.

O contexto de redemocratização e a influência de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro influenciam diferentes campos de estudos, inclusive a educação ambiental e o ensino de artes. A abordagem crítica ou política da Educação Ambiental (EA), emerge como contraponto aos discursos ambientalistas romantizados, que defendiam “proteger a natureza” sem

problematizar o campo das desigualdades sociais e embates políticos. Esta corrente está inspirada em Paulo Freire, Leff e autores da educação popular latino-americana, que compreendem o ambiental como campo de disputa ideológica e propõe uma formação emancipatória e transformadora. Leff (2001, p. 258) destaca que a EA crítica "busca reconstruir o sujeito, a racionalidade e a cultura por meio de uma educação que articule saberes, valores e ações ecológicas".

No campo do ensino de arte contemporâneo, a arte-educadora Ana Mae Barbosa influenciada pelo pensamento freiriano propõe uma abordagem que se opõe a livre experimentação modernista e; portanto, reposiciona as relações entre ensino de arte e meio ambiente. A Abordagem ou Proposta Triangular inclui o fazer artístico, a leitura de imagem e a contextualização como momentos importantes do ensino-aprendizagem de artes. A Proposta Triangular foi sendo desenvolvida inicialmente nas experiências no Museu de Arte Contemporânea, MAC/USP, em um esforço por fazer dialogar os discursos pós-modernos, pós-colonialistas e estudos da diferenciação cultural. Entre 1987 e 1993, é desenvolvido um projeto de arte e meio ambiente, o qual esteve voltado para estudos ambientais, contando com exposições, programas de educação artística, cursos para crianças e adolescentes suburbanos, cursos para professores de arte, simpósios e debates.

Na cidade de São Paulo, o então Secretário de Educação Paulo Freire, já vinha tratando a ecologia como objeto de atenção de todas as disciplinas, antecipando os próprios Parâmetros (PCNs) que surgem apenas no final dos anos 90. Assim, foram sendo tecidos os elementos contemporâneos para um ensino de artes entrelaçado com elementos da educação ambiental, especialmente para a formação de um sujeito reflexivo atento às relações entre arte e meio ambiente. Uma das educadoras do Projeto se pergunta, enquanto arte-educadora: "como podemos ampliar a experiência ambiental do estudante"?

[...] a arte tem sido usada como um meio de intensificar experiências, concentrar a atenção como um meio de percepção, de análise, de reflexão sobre estas experiências, como um meio de processar a experiência a fim de entendê-la. Ela foi usada não apenas para responder o que ali havia, mas para considerar o que poderia haver, para explorar o significado e o valor e para envolver os estudantes na criação do significado através da avaliação das



atividades. A escola propriamente dita age como um poderoso educador através da linguagem visual, especial e simbólica, que emprega e proporciona como uma fonte significativa para a educação ambiental, arte e design. (Adams in Barbosa 1998, p. 133)

Há ainda outras abordagens de educação ambiental, como a abordagem complexa ou ecopedagógica, inspirada em Edgar Morin e Leonardo Boff, a qual enfatiza a reconexão do ser humano com a vida e o planeta por meio de uma educação afetiva, espiritual e sensível. Essa perspectiva contribui para ampliar os horizontes epistemológicos da EA, mas pode ser criticada por afastar-se da dimensão política e material dos conflitos ambientais (Sauvé, 2005) e, portanto, apesar de seus esforços mais holísticos, seu discurso ainda não está transpassado pelas vivências e epistemes decoloniais e contracoloniais, cuja autoria é marcada pelos povos originários e seus conhecimentos e afetos com o corpo-território.

Além desse comedido esforço quase genealógico para compreender a amálgama no campo hegemônico do mundo ocidental do ensino de artes e da educação ambiental, torna-se interessante também compreender como os documentos curriculares normativos – como, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seguida de LDB, PCNs etc. – e as subjetividades docentes edificam um ensino de artes no mundo da Cultura e, portanto, da linguagem e da humanidade, enquanto campo da Educação Ambiental, por outro lado, sempre esteve mais próximo dos discursos científicos. Como estes documentos curriculares normativos são estruturados e estruturam a dicotomia natureza-cultura? Como, então, o ensino de arte - próprio das linguagens da humanidade - se relaciona com a natureza (científica?)? A fim de compreender as construções epistêmicas podemos, como realizado anteriormente, seguir as trilhas ocidentais. Mas há “rastros” (Glissant, 2024) que revelam o mito da dualidade. Realmente caímos do paraíso, no abismo onde só a cultura existe? O homem teleológico em suas inúmeras quedas não aprendeu ainda a expandir seus horizontes nos eixos da fratura colonial e ambiental (Ferdinand, 2022).

Assim, este texto-compost(eira) é instauração de territórios, em feitura no conviver com minhocas e textos de autores originários, a fim de compor territórios para pensar um ensino de artes em ecologias outras, decoloniais (Ferdinand, 2022)

e em biointeração (Santos, 2023). Aos nossos céus caídos de mineração e valões, crimes ambientais-raciais, no Rio de 50°C dos barracos flamejantes; a educação ambiental sustentável, gestora, embranquecida não cria sentido, pois *al ser sureña* a ecologia precisa contrapor-se a colonialidade que fratura natureza-cultura e instaura racismos ambientais e uma protagonismo insustentável do “Antropoceno”.

A composteira é o movimento de expandir os céus *hacia abajo y hacia el más allá*, no “sentido existencial” (Krenak, 2019, p. 32). A composteira poliglota conta mais uma história ao contarmos uns com os outros (Krenak, 2019, p. 27), ao adiar o fim do mundo com compromisso de minhoca e mais-que-minhoca (humana, batata, microrganismo da decomposição). A composteira é “começo-meio-começo” (Santos, 2023, p. 49) e, tem sido para mim, um movimento contínuo e comprometido de tecituras que se cruzam para pensar o ensino de artes em-terrado em cosmopoéticas originárias, frente a falência de uma educação ambiental ainda centrada na preservação humana, desenvolvimentista e que perpetua desigualdades sociais, raciais e de gênero. A composteira assume então também o lugar de ruína, de um des-fazimento que é ao mesmo tempo:

Lugar de possibilidades, onde o mundo pode ser reconstruído, reimaginado, lugar de algo que colapsou, mas se mantém de pé, mesmo que não inteiramente, mesmo que em fragmentos de uma realidade, de um cotidiano reconstruído diariamente entre escombros, restos, sobras e que, deslocados, apropriados, organizados numa lógica arqueológica, arquivista, museológica, preservam a memória, a história e o ecossistema de um lugar. (Lopes, 2025, p. 101)

Assim, a composteira se configura como um lugar da ruína que habitada por relações “multiespécies e multiculturais” (Lopes, 2025, p. 108). Em diálogo com a antropóloga Anna Tising, a Professora Ana Tereza Prado Lopes comenta que neste processo de compor olhares sobre paisagens específicas que irrompem o sistema dicotômico entre natureza e cultura:

resta-nos procurar vida nas ruínas e lidar com a sua precariedade junto às paisagens multiespécies com seus personagens humanos e não humanos e seus possíveis encontros, dando visibilidades a relações sociais e histórica (Lopes, 2025, p. 108)

Estas relações convivem em um território do devir, onde a intensa transformação morfológica e alquímica é ainda uma transformação ontológica, onde ser e deixar de ser, vir-a-ser compõem e decompõem estéticas *fabulativas*. Entre Smithson e Mandieta (Lopes, 2025, p. 107) compreendo que o sistema corpo-composteira em performance provoca a dicotomia entre paisagem e corpo, transitando pelas nuances do corpoterritório, discussão que pretendo aprofundar no Doutorado. Esse corpoterritório é uma experimentação estética dos direitos de vida e morte coletivos, um direito a organicidade, em que:

Culturas distintas e entrelaçadas das espécies de fauna e flora que aí se encontram tecem tempos de momentos históricos diferentes sobre um mesmo terreno. Seres de diferentes espécies participam do pensamento ecológico constituinte dessa paisagem e, colaborando entre si com as suas particularidades, envolvem uma memória coletiva de múltiplos tempos, textos e materialidades desse lugar e de alhures. Entre manguezais, praia, mar, rios, cachoeiras, a floresta, a restinga, a interação intra/interespecie possibilita a manutenção e criação de modos de vida, a preservação de patrimônio histórico-cultural atuando no plantio de um ambiente colaborativo com a presença de relações interespecie. Nas ruínas em que vivemos, as reinvenções de arquiteturas, valores, seres e afetos são possibilidades de modos de conviver que vão contra a aceleração desenfreada do mundo e do descaso dos tempos egóicos do capitalismo atual num apelo ao direito à vida. (Lopes, 2025, p. 113).

Figura 9 – Teciduras orgânicas. Disciplina Sensibilidades Poéticas I (Profa. Raquel Teixeira).



2.2 QUEM HABITA A FRATURA?

O mito da “Arte” equipara sua história com a própria evolução humana. Abra um livro didático de artes, do Ensino Fundamental II. Em sua maioria, no sexto ano, a Arte Pré-histórica é seguida de Egito Antigo, Grécia e Roma, Arte Medieval - antes ou depois de um parêntese de “prêmio de melhor arte estrangeira vai para”: Arte Maia, Asteca e Inca -, em sequência: Renascimento – o epicentro do humanismo - e assim continua o currículo do Ensino Fundamental e Médio até a Arte Contemporânea dos Estados Unidos com uns poucos exemplos brasileiros. Comumente, o capítulo compacto sobre Arte Indígena – ou “artesanato” – está a parte, em “Artes Integradas”, ou logo depois de Arte Pré-histórica.

A partir da constante luta dos movimentos sociais são promulgadas as leis 10.639/2003 e, posteriormente, a lei 11.645/2008, mais conhecidas como leis da “Educação Étnico-racial” (Brasil, 2008), as quais alteram a Lei de Diretrizes e Bases e tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. O ensino de artes é convocado a integrar-se aos novos conteúdos:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Assim, ao longo dos últimos anos, o ensino de artes vem é justamente ao ensinar arte indígena, afrodiaspórica ou africana que são mobilizados elementos orgânicos como a argila e folhas de árvores³. Seria a arte originária entendida como a ponta da linha histórica evolucionista, mais próxima do estado de natureza, distante da nobre pintura à tela ou da arte digital? Quando muito já enfrentando o enorme estado de hegemonia do currículo normativo e dos livros didáticos, nos movemos em poéticas-pedagógicas das muitas variáveis do ensino contemporâneo de artes nos deparamos com estes elementos do “mundo natural”. Mas como a presença do orgânico se dá no ensino de artes de povos indígenas e africanos?

³ Durante o TCC na Licenciatura em Artes Visuais, na EBA-UFRJ, e no Mestrado em Educação, PPGE-UFRJ, analisei materiais didáticos de escolas públicas e privadas, constatando que as materialidades orgânicas e minerais (barro, folhas de árvores, pigmentos naturais etc.) estão comumente associados aos conteúdos curriculares compreendidos no termo da lei 11.645 e temas representes a “cultura popular”.



No artigo “Visualidades Indígenas: a trama homem-arte-natureza em sala de aula” (2015) escrito pelas/os professoras/es do Colégio Pedro II, Viviane Viana de Souza, Edvandro Luise Sombrio de Souza, Eliane Mattozo de Mattos, Olivia Samara Negrão Cavalcanti; são abordadas questões cruciais para refletir sobre o ensino contemporâneo das visualidades indígenas e as aproximações possíveis entre arte indígena e natureza no ensino de artes. Primeiramente, as/os autoras/es reforçam aspectos legais e a importância de um compromisso profundo com as composições curriculares, metodologias de ensino, domínio de referências artísticas, afinal:

[...] não basta a garantia da presença das histórias e culturas indígenas na escola, é preciso refletir sobre o modo que esse tema será abordado em sala de aula. A presença das culturas indígenas deve estar contemplada no currículo de forma global, contínua, contextualizada e interdisciplinar, não podendo correr o risco de se limitar a —datas comemorativas como o famigerado 19 de abril, data que frequentemente é retirada de seu contexto e usada como a única possibilidade dos indígenas serem mencionados nas instituições formais de ensino. (Souza; Souza; Mattos; Cavalcanti, 2015, p. 2)

Apesar do texto, aparentemente, não ter sido escrito com o objetivo discutir em profundidade elementos específicos da educação ambiental, compreendo que suas reflexões se incorporam na produção de saberes e fazeres docentes, que compreende as “discussões, teorias, discursos e debates ocorridos nos últimos 30 anos no país sobre a Arte como área do conhecimento, com conteúdos, metodologia e teorias próprias, autônomas e específicas” (Souza; Souza; Mattos; Cavalcanti, 2015, p. 3). Assim, em suas experiências cotidianas de ensino, as/os professores do Colégio Pedro II criaram instâncias para:

[...] possibilitar outras vivências com a natureza, com o outro e consigo mesmo, refletir sobre a relação homens x natureza, fazer conhecer a diversidade e a riqueza destas culturas indígenas do Brasil, e ampliar o olhar e o fazer artístico mergulhados em outras visualidades. (Souza; Souza; Mattos; Cavalcanti, 2015, p. 3-4).

Compreende-se que através do ensino das visualidades indígenas também é possível “[...] tratar de assuntos ligados à preservação, à conscientização, ao respeito ao meio ambiente, e à responsabilidade e de cada um e o que podemos fazer para cuidar melhor da natureza, a casa de todos nós” (Souza; Souza; Mattos; Cavalcanti, 2015, p. 4). Desta forma, o desenho de observação não é uma proposta apenas técnica do ensino do olhar atento e do desenho, é também um convite a olhar a “diferença” entre árvores e criar rotas de fuga visuais da antiga macieira europeia que enevoa os desenhos infantis. A referência trazida pelas professoras/es é o “Livro das Árvores” com desenhos e escritos do povo Ticuna, assim “[...]ver a natureza pelos olhos dos Ticuna se mostrou um ‘link’ importante entre o eixo ‘Arte e Natureza’ e ‘Artes Indígenas’”, onde a forma de ver e viver indígena ensina também sobre as relações entre culturas e naturezas:

Assim também podemos entender a trama das cestarias Mbyá como uma representação visual de um entendimento filosófico da união necessária ao povo Guarany para seu fortalecimento e força na coletividade da aldeia (relato oral do Cacique Miguel à equipe de professores de Artes Visuais no ano de 2012, em visita à aldeia de Camboinhas, na ocasião). O cesto (ajaka) é confeccionado com as lascas do bambu, que por sua vez, segundo lenda do próprio povo indígena, surgiu do orvalho, símbolo de Jachuka. Da planta porongo, também símbolo de Jachuka, fabrica-se o mbaracá dos homens. Da mesma fonte nasce o bambu, do qual se produz o bastão de ritmo das mulheres. Dessas duas plantas surgiram a humanidade, homem e mulher. (Campos, 2008 apud Souza; Souza; Mattos; Cavalcanti, 2015, p. 10)

Os/as professores/as então mostram uma preocupação em ir além de apreciações *estéticas* despreocupadas da natureza ou de seus possíveis sentidos *científicos*, tampouco abordam o tema “natureza” a partir das macrotendências da educação ambiental. Apesar das materialidades naturais se apresentarem como elemento essencial para entrelaçar “arte” e “natureza”, o tema ecológico vem

sendo abordado juntamente com as visualidades indígenas de forma complexa e singular, confluindo para um ensino de artes comprometido com as cosmo-relações estabelecida entre os povos indígenas e o entorno. Afinal, o que é necessário para evitar o discurso maniqueísta e exaltar uma cosmopolítica coerente com a ecologia decolonial? Primeiro, parece importante habitar - enquanto professores/as de artes - a fratura inventada entre natureza e cultura, complexifica-la e tecer um território para o ensino de artes que seja poliglota em suas escutas e visualidades, tecer um compromisso ético e estético cosmoperceptivo.

As experiências e reflexões presentes no artigo “Visualidades Indígenas: a trama homem-arte-natureza em sala de aula” (2015) contribuem imensamente para tecer relações entre ensino de artes e educação ambiental. Durante minha pesquisa do Mestrado em Educação intitulada “História do Currículo, Ensino de Artes Visuais e Educação Ambiental no estado do RJ: investigando processos alquímicos” (2026), observei que ainda existem poucas publicações do campo do ensino de artes que influam nas maneiras de pensar educação ambiental, enquanto há inúmeros textos de educação ambiental que são citados por professores de artes. Sendo assim, este caderno-compost é também uma tecitura que busca reconhecer-nos, professoras/es de artes, como tecelãs da alquimia entre as cosmovisões originárias em suas vivências de “terra” e “natureza” e a composição de outros entendimentos de educação ambiental. Mas, quais dilemas o ensino decolonial de artes vem enfrentando para pensar a dimensão ecológica? Mas, por que professoras/es de artes produziram sentidos de “educação ambiental”? Talvez, porque a natureza nunca esteve no outro polo da cultura e sendo assim, é a partir da “diferença cultural” que são produzidos sentidos outros de educação ambiental. O Ensino de Arte, como ponta de lança da lei 11.645 vem produzindo relações entre ensino, arte e natureza que disputam o próprio sentido de educação ambiental.

Mas vale mencionar que é estratégico (no campo da política, da estética e da cosmopolítica-poética) disputar as denominações e fazeres das legislações e epistemes que compõe a relação curricular entre ensino de artes e educação ambiental. Afinal, apesar da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) ter sido instituída em 1999, na forma da Lei 9.795, há 26 anos, há apenas cerca de 30

teses e dissertações publicadas por professores de artes que abordem o tema, nos últimos 10 anos. Destas pesquisas, apenas duas problematizaram a educação ambiental no âmbito da lei 11.645! Apenas uma Universidade Pública, apresenta uma disciplina de Educação Ambiental entre as disciplinas obrigatórias para os cursos de Licenciaturas em Artes Visuais e Expressão Gráfica.

Sendo assim, compreendo que conhecer as legislações e referências da educação ambiental é uma forma de encontrar brechas e disputas para, assim, reconhecer as produções epistêmicas e cosmosensíveis que são tecidas nas salas de aulas das escolas, por professores de artes que fazem dialogar a ecologia com a Lei 11.645, artistas indígenas, afro-brasileiros/as e afrodiáspóricos/as, experiências das crianças e jovens e seus territórios. Segundo o Plano Nacional de Educação Ambiental:

Art. 1. Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, 1999).

Ao ler o texto curricular, observa-se a insistência epistêmica de entender a natureza como um ente externo à “humanidade” e passivo que precisa ser preservado e, para isto, precisariam educar – também esteticamente - os futuros cidadãos cosmo-politas. O “capitaloceno” compõe uma cultura escolar urbana e sanitaria, a qual é e reflete os documentos curriculares, a arquitetura cimentada e o muro que afasta a escola civilizatória da floresta selvagem e dos saberes originários (Krenak, 2022). Assim, ao habitar a fratura entre ensino de artes decolonial e educação ambiental, o texto “Uma Ecologia Decolonial” (2022) de Malcom Ferdinand torna-se um referente necessário.

Malcom Ferdinand é um intelectual martinicano que escreve sobre a ecologia, a partir da experiência colonial, racializando o debate ambiental a partir do mundo caribenho. Em seu livro “Uma ecologia decolonial” publicado no Brasil, em 2022, o autor nos incita a realizar pesquisas sobre



[...] dupla fratura colonial e ambiental da modernidade, que separa a história colonial e a história ambiental do mundo. Essa fratura se destaca pela distância entre os movimentos ambientais e ecologistas, de um lado, e os movimentos pós-coloniais e antirracistas, de outro, os quais se manifestam nas ruas e nas universidades sem se comunicar (Ferdinand, 2022, p.18).

A “dupla fratura colonial” segue perpetuando-se no ensino de artes, quando mobilizamos a Lei 11.645 para um ensino antirracista ou decolonial de artes, sem, contudo, realizar uma reflexão profunda sobre a cosmopolítica ambiental que constitui a experiência de mundo dos nossos estudantes e seus territórios.

Manter a fratura, situando o ensino de artes no discurso da cultura – ainda que a partir da noção de diferença cultural – ainda é insuficiente para enfrentar a crise fundamentada nas relações “que nos constituem como um todo – plantas, humanos e demais animais, solos, oceanos – ao mesmo tempo que reconhece que o racismo posicionou a supremacia branca no coração de nossas noções do humano” (Davis in Ferdinand, 2022, p. 5).

Assim, o ensino de artes decolonial busca tratar da diversidade de humanidades, mas sem abordar as diferenças de naturezas, movendo-se em apenas um dos eixos da fratura colonial. Segundo Ferdinand isto ocorre porque:

Por um lado, a fratura ambiental decorre desta “grande partilha” da modernidade, a oposição dualista que separa natureza e cultura, meio ambiente e sociedade, estabelecendo uma escala vertical de valores que coloca “o Homem” acima da natureza. Ela se revela por meio das modernizações técnicas, científicas e econômicas de domínio da natureza, cujos efeitos são mensurados pela dimensão da poluição da Terra, da perda de biodiversidade, das alterações climáticas e à luz das desigualdades de gênero, das misérias sociais e das vidas descartáveis geradas (Ferdinand, 2022, p.20).

Assim, a composteira tem sido uma vivência de mobilidade no eixo da dupla fratura, à medida que é uma prática ancestral de convivência com o mais-que-humano, movendo o ensino de artes no sentido de encontro com os saberes cosmopolíticos e fazeres estéticos ecológicos. Ao mobilizar uma episteme para um

ensino de artes que seja ecológico, à medida que é decolonial e decolonial à medida que é ecológico, trabalha-se desde uma compreensão cosmopolítica dos povos originários, não reduzindo-o a categoria da cultura. Ao invés de uma determinação sócio-histórica, busco aproximar o ensino de artes de uma abordagem “socionatural” (Cadena, 2024, p. 41). Esta abordagem ontoepistêmica, entretanto, só é possível quando nos enfrentamos com a dimensão de que no:

[...] lado ambientalista, a dificuldade provém de um esforço de invisibilização da colonização e da escravidão na genealogia de um pensamento ecológico, que produz, em contrapartida, uma ecologia colonial e, até, uma ecologia da arca de Noé. Mediante o conceito de Antropoceno, Crutzen e outros prometem uma narrativa da Terra que apague a história colonial (Ferdinand, 2022, p. 25).

Desta forma, venho mapeando se com receio a um ensino de artes ambientalista, nós professores decoloniais, terminamos por evitar qualquer abordagem ecológica, inclusive ao mobilizar artistas originários? *Será que estamos jogando o bebê junto com água do banho?* Este *compost-textual* busca justamente deixar compost-estar e conviver uma ecologia originária com a vontade decolonial expressa no ensino contemporâneo de artes e, para tanto, é preciso evocar as palavras e de lideranças sureñas, observar analiticamente o fazer artístico dos povos originários e suas produções no campo da “arte contemporânea” e estabelecer poéticas que proponham epistemes com as mãos na terra (Xakriabá, apud Faria, Xakriabá, 2020).

Portanto, assim como Ailton Krenak (2019), Ferdinand apresenta os limites do Antropoceno ou de pensamento *antropo-cênico*, que centraliza o humano nas cenas no mundo. A polarização natureza-cultura não apenas subalterniza plantas e montanhas, o que discute Ferdinand em seu livro é o fato de que há seres humanos brancos, cisgênero, heterossexuais, europeus, norte-centrados, ricos que determinam qual cultura é hegemônica e quais estão mais próximas ao estado de natureza e; portanto, subordina negros, indígenas, mulheres não brancas, classes empobrecidas, trans. Uma educação ambiental que ignore a fratura colonial estruturada em uma “genealogia apolítica da ecologia” (Ferdinand, 2020, p. 22) está fadada a excluir do diálogo necessidades, urgências e epistemes da enorme parte

da população que não habita o minúsculo pedestal que o evolucionismo europeu construiu para si mesmo e acaba por incentivar um “imaginário ocidental da ‘crise ecológica’ que apaga o fato colonial” (Ferdinand, 2022, p. 27), nos encaminhando para as perguntas profundas sobre a necessidade de um ensino de artes que faça educação ambiental: “A crise ecológica e o Antropoceno seriam as novas expressões do ‘fardo do homem Branco’ que salva ‘a Humanidade’ dele mesmo? Fratura” (p.28).

Então, sim, estamos em meio a uma enorme crise ambiental, mas esta crise é concomitante a uma crise da colonialidade. Logo, “valorização vertical da fratura ambiental sem tocar na escala de valores horizontal, ou seja, sem questionar as injustiças sociais, as discriminações de gênero e as dominações políticas ou a hierarquia dos meios de vida e sem se preocupar com a causa animal” (Ferdinand, 2022, p. 21), não é a solução para os ursos polares em bloquinhos de gelo cada vez menores – trazendo aqui a clássica imagem ambientalista. Desta forma, não proponho aqui uma educação ambiental salvacionista da humanidade moderna, pelo contrário busco compor a “mudança de cena das produções de discursos e de saberes” (Ferdinand, 2022, p. 32) no ensino de artes.

Neste sentido, torna-se incontornável para a arte-educação envolver-se em um fazer epistêmico de uma “ecologia que mantém continuidades com as comunidades indígenas, africana e ameríndia” (p.33), ainda que de forma insipiente. Felizmente, é possível evidenciar que com a promulgação das leis 10.639 e 11.645, os professores de artes levam, cada vez mais, para suas salas de aulas conteúdos e abordagens decoloniais. Mas será que situam o ensino no campo também da ecologia, no sentido de propor experiências artístico-pedagógicas situadas nas cosmopolíticas ambientais dos povos originários? Será que ainda situamos o ensino de artes apenas no campo da cultura? Ao sustentar um ensino de artes centralizado na cultura, mobilizamos o eixo da fratura colonial no que concerne ao aspecto antirracista que a educação deve assumir. Todavia, corremos o risco de nublar nossa mirada para o eixo ambiental da dupla fratura, ao seguir mantendo a polaridade natureza-cultura, ensinamos os aspectos culturais de povos originários tratando-os a partir de uma ontologia *antropo-cênica*.

Ferdinand, por outro lado, nos convida a expandir o entendimento do ensino dos “conteúdos” étnico-raciais para o campo ambiental, assim a partir de uma ecologia decolonial o ensino de artes é instigado ao envolvimento ontoepistêmico com aquilo que a modernidade situa na vereda oposta da cultura. Afinal, ao apontar “outra gênese da questão ecológica” (p. 34), a ecologia decolonial enfatiza a recentralização ambiental e étnico-racial que artistas originários já evocam insistentemente para o ensino contemporâneo de artes. Artistas indígenas, africanos, asiáticos, afrodiaspóricos constantemente trazem o debate ecológico, a partir a ontoepisteme não moderna, na qual a natureza aparece como corpo-território, presença, relação e na esfera política da luta contra-colonial, basta observar as duas últimas edições da Bienal de São Paulo. No último ano, em 2025, o MASP organizou o curso “Ecologia Queer” com a participação dos artistas Uýra Sodoma, Rafa Bqueer, Efe Godoy e Débora Pazetto, mais uma vez sublinhando a relação entre decolonialidade, ecologia e gênero.

A composteira⁴ tem sido, então, um fazer epistêmico, estético, pedagógico para pensar um ensino de artes que se compõem em diálogo com a decolonialidade ecológica ou uma ecologia decolonial. Afinal, a sala de aula pode ser entendida como um território de experiências, onde “não apenas” (Cadenas, 2024) o humano age.

⁴ Figura 5 – Crochê de umbigo. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 6 – Serragem. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 7 – Fios de batata doce e minhoca. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 8 – Abobrinha. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 10 – Terra. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 11 – Mão de plástico. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 12 – Desenhos de Tata Ypy. Fonte: Arquivo Pessoal



3 COMPOST ENSINO DE ARTES EM MEIO AS ECOLOGIAS DECOLONIAIS

[...] a possibilidade de os mundos se afetarem, de experimentar o encontro com a montanha não com uma abstração, mas com uma dinâmica de afetos em que ela não é só o sujeito, como também pode ter a iniciativa de abordar quem quer que seja. (Krenak, 2022, p. 83)

Neste capítulo, buscarei propor um ensino de artes “compósito” (Glissant, 2024. 170), que se opõem a raiz única e exclusiva da gênese europeia para, por outro lado, pensar um ensino de artes, o qual em seu devir-identidade é rizomático e lança mãos de raízes outras para compor os saberes e fazeres de um ensino de artes decolonial e ecológico. A composteira, assim, é uma composição em que o território do ensino de artes se experimenta terra: onde raízes viram terra e terras viram raízes. Esta composição se dá no fazer comunitário entre humanos e outros que humanos, onde também me situo como artista, professora e pesquisadora.

A composteira se dá a partir de um pensamento em que a sociabilidade vai “além do humano”, ou seja, reconhece o direito da natureza de abordar o humano (Krenak, 2022, p. 83). O escritor e liderança indígena Ailton Krenak, no livro “Futuro Ancestral”, aborda o fluxo capaz de produzir afetos e sentidos entre os seres vivos, evocando pensadores andinos, como Alberto Acosta.

Assim, as reconfigurações relacionais que estabelecem os “multinaturalismos”, em que plantas, montanhas e animais se inserem em relações de alteridade e afinidade (Viveiros de Castro, 2022). Nos percursos desta a/r/tografia, ecoam as vozes das diferenças, onde o mais que humano passa a existir como sujeito plural de afetação para pensar o ensino de artes em amálgama com plantas e bichos, vivos e viventes, produtores de outros territórios para o campo do ensino de artes decolonial. Minhocas e raízes resistem rastejando em urro silencioso, tão alto quanto o crepitar do fogo que engole e faz terra em sua boca de mastigar histórias e fazer mundos.

Como *Tata Ypy*, a composteira é um ateliê/obra inacabada e coletiva, não se pretende uma experiência homogeneizante que repercuta a tradição modernizadora colonialista, já que a “fratura abrange também uma homogeneização horizontal e “esconde as hierarquizações internas de ambas as partes. [...] de uma parte, os termos “planeta”, “natureza” ou “meio ambiente” escondem a diversidade de ecossistemas, dos lugares geográficos e dos não humanos que os constituem” (Ferdinand, 2022, p. 20). Pelo contrário, a composteira é um local de minhocas, microrganismos que trabalham na fronteira entre vida e morte, cada composteira deriva de suas relações entre cascas, vento, sol, seres animados e aparentemente inanimados (Chihuailaf, 2015). Fui migrante em uma zona desértica, onde o tempo da composteira soa infinito e os brócolis parecem de plástico, pois se demoram em *des-brocolizar*, as minhocas são raras e no inverno não há formigas. No Rio de Janeiro, as aranhas fazem teias, minhocas fazem coloniais e rapidamente o amarelo manga sede as aventuras do tempo. De natureza a naturezas, assim o território não é um local e sim a esfera rizomática das relações que compõem terra. Desta forma, o ensino de artes decolonial ecológico é apenas uma ideia de como refutar o isolamento da humanidade (Krenak, 2019, p. 21) e sua insistência cosmo-fóbica (Santos, 2023, p. 14).

Báyo Akómoláfé em seu texto “Um Oriki para o nosso tempo” (2015) em diálogo com Nego Bispo (2023) me convidaram às “perguntas sincera e canções íntimas” (Akómoláfé, 2015): *como fazer um ensino de artes em cosmo-filia*⁵? A composteira tem sido uma aliada para propor “conexões renovadas entre natureza e cultura”, tempos desacelerados, em que paramos de fingir que somos Humanos para ser *humus*, horando o ontológico na experiência (Akómoláfé, 2015).

⁵ O termo “cosmo-filia” é utilizado pela autora, a fim de gerar um pensamento que se opõe ao que Nego Bispo determina “cosmo-fobia”: “A humanidade se desconectou da natureza [...] A cosmo-fobia é o medo, é uma doença que não tem cura, apenas imunidade” (Santos, 2023, p. 19).



A autora Marisol de la Cadena (2024) utiliza o termo mundificação para “modos de fazer mundos” (2024, p. 39), a partir do conceito *worlding* de Donna Haraway (2008) e Tising (2010), a autora mobiliza o termo para referir-se à “prática que criam ser (ou formas de ser) com (e sem) entidades, bem como as próprias entidades. Mundificação é a prática de criar relações de vida em um lugar e de criar o próprio lugar” (Cadena, 2024, p. 39)⁶. Malcom Ferdinand (2022) opta pelo termo mundialização para referir-se a “abertura para o agir político de um viver-junto, o horizonte infinito de encontros e de partilha” (p. 38), o qual se opõe aos processos destruídos de mundos e culturas que conhecemos como globalização.

A composteira assim é o tempo lento de fazer relações de vida do viver-junto de Tata Ypy. Na Exposição “Insurgências Indígenas: Arte, Memória e Resistência”, Centro Cultural Sesc Quitandinha, Petrópolis-RJ, 2025-2026, a primeira sala é “Tata Ypy: O fogo que nos une”:

Inspirada nas rodas de fogueira indígenas, a exposição propõe um espaço de encontro, escuta e resistência. Tata Ypy (origem do fogo, em Guarani) simboliza o calor das histórias ancestrais, das lutas contemporâneas e da arte como ferramenta de transformação. “É nas fogueiras que há compartilhamento e diálogo aquecido pela força e afeto. É o lugar de encontro de uma comunidade, um lugar de debate, tomadas de decisões, recontar nossas histórias e acordar memórias” – Sandra Benites, antropóloga, ativista indígena e curadora (SESC, 2025).⁷

A composteira é uma fogueira de tempo lento de fazer relações de vida do viver-junto de Tata Ypy. A composteira, então, é também fogueira. De forma lenta adere ao gesto da transformação, é morrência e vivência, é território e terra. O gesto com composteira é o gesto do tempo das minhocas, lento e úmido, faz-se com o corpo a produção de terra e sentidos de “terra”. Alimentar corpos humanos e não humanos, boca de gente, boca de minhoca – composteira boca da terra. É útero, parideira do mundo. A composteira, como Tata Ypy, é um convite a aterrar-se, aconchegar-se junto, no chão batido, celebrar histórias ancestrais da terra e a luta

⁶ Marisol de la Cadena faz referência aos textos das autoras: a) HARAWAY, Donna J. *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. ; b) TISING, Anna Lowenhaupt. “Alien vs. Predator”, *STS Encounters*, vol. 1, nº 1, 2010, p. 1-22.

⁷ Disponível em: <https://www.sescrj.org.br/insurgencias-indigenas/>. Acesso em 07 jan 2026.

dos povos que resistem há gerações à queda do céu (Kopenawa; Albert, 2015).

No SESC Quitandinha, em Insurgências, a artista pataxó Tamikuã Txihi expõe a obra em processo Korihé'txe Pohêhaw⁸. A artista é também fundadora do espaço Toka da Onça, um espaço de “memória viva e recuperação da floresta atlântica, localizada na Tekoa Itakupé, território indígena Guarani, no Jaraguá-SP”⁹. Este trabalho propõe um sentido outro de arte, pois ao expor um berçário da flora da Mata Atlântica, a artista expõe o início do processo de criação e não uma obra de artes acabada. Sua instalação de sementes - de repente brotos e então pequenos pés de sapucaís, cambucás, araucárias, cedros rosa, uvaías - escapam a menção meramente temática entre arte e vida; Tamikuã propõe uma arte viva.

A artista convoca à presença compartilhada em uma extensa performance do viver, assim a presença da artista se faz em cada semente de araucária que brota. Perspectivista, ao decolonizar o museu como lugar do vivo e da vida, do brotamento, de sol e luz, colocando em questão o “museu mausoléu” - mau augúrio da queda do céu. *Cambucá! Cambucá, sustenta o céu!*

A presença de Korihé'txe Pohêhaw – berçário de plantas – ressoa em mim o caminho de propor uma feitura como professora-artista-pesquisadora em confluência com a produção de sentidos, sentires, políticas e estéticas na convivência comunitária, feminista, decolonial e ecossistêmica.

As minhocas desenhavam linhas para sustentar o céu. Diferente do povo da mercadoria e seus incansáveis comedores de terra (Kopenawa; Albert, 2015), a composteira é produtora de terra e é terra. O povo da mercadoria produz o eterno objeto de consumo e, logo, plástico que vive gerações de seres vivos e se desfaz em microplástico para habitar leite, placenta e órgãos. A composteira, por outro lado, se anuncia como boca-da-terra, túmulo uterino. Ao revoltar-se contra a ideia de lixo, exalta o desmonte da colonialidade.

⁸ Korihé'txe Pohêhaw em Tupi significa “cuidado com a vida”.

⁹ Informação disponível no site <https://tokadaoncaoka.com.br/>. Acesso em 05 abril 2026.



Figura 15 – Compost-caderno. Performance. IART – UERJ.

Assim, a composteira – entre humanos e mais que humanos – é uma estratégia vivente da terra e seus aliados. Ao propor a composteira em nosso fazer artístico-pedagógico se faz ecoar que “a terra é plural e coletiva” (Tupinambá, 2023, p. 186). Em seu sonho, talvez, a composteira seja a terra que come a si mesma – *terrafagia*, em que esse “si mesma” não é apenas um, pelo contrário, já que segundo Glissant é na “poética da relação” que o sonho e a “mundificação” ocorrem. Existe uma fazer em polifonia estética e epistêmica que convida o ensino de artes a também compreender a ação estética relacional com os mais que humanos, onde corpo-território se apresenta além da fusão em sua presença ontológica “não apenas” cultura, “não apenas” natureza, como diria a liderança andina Mariano (Cadena, 2024, p. 74). Assim, com o efeito de presença de mais de um, o ensino de artes decolonial ecológico pode vir-nos a ser em “cosmofilia”, um ensino de artes confluindo com o cosmo, compondo territórios outros de educação ambiental.

Ao compor ensinios de artes decoloniais e ecológicos, em contato com a composteira, compreendo o ensino de arte como um “devir-composto” (Deleuze, 2010, p. 187-189), que ao ser obra de arte em si é também “um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (2010, p. 193).



Figura 16 – Escuta poliglota. Amanda Nascimento. Giz pastel oleoso sob folha A3 papel canson amarelo fluorescente. 2025.

O autor quilombola Antônio Bispo dos Santos apresenta a desconexão do humano com a natureza como efeito da “cosmofobia”, que é o medo da natureza germinado no colonialismo (Santos, 2023, p. 19). É o nojo da minhoca! Constantemente, nossas cabeças são alimentadas por esta aversão ao mundo, nossos sentires e sistemas de razão aderem à lógica higienizada de escola e ensino de artes. O papel branco novo esconde o cheiro de mata queimada, este é um processo semelhante ao descrito por Marx como o “fetichismo da mercadoria”, em que as relações entre objetos no capitalismo escondem as relações sociais de

trabalho. Sob o olhar da “dupla fratura” (Ferdinand, 2022) e da “cosmofobia” (Santos, 2023) os ensinamentos de artes, quando transpassado pelas materialidades e políticas da modernidade-colonialidade, ocultam as relações ecológicas extrativistas.

O convite do caderno composteira é um convite à “biointeração” e ao “envolvimento”, que para Nego Bispo é o movimento de entender-nos em constante troca. Em uma entrevista o autor responde:

[...] se o inimigo adora dizer desenvolvimento, nós vamos dizer que o desenvolvimento desconecta, que o desenvolvimento é uma variante da cosmofobia. Vamos dizer que a cosmofobia é um vírus pandêmico e botar para ferrar com a palavra desenvolvimento. Porque a palavra boa é envolvimento [...] A humanidade é contra o envolvimento, é contra vivermos envolvidos com as árvores, com a terra, com as matas. Desenvolvimento é sinônimo de desconectar, tirar do cosmo, quebrar a originalidade. O desenvolvimento surge em Gênesis. Relacionar-se de forma original, para o eurocristão, é pecado. Eles tentam humanizar e tornar sintético tudo o que é original. Não se trata de um pensamento binário, mas de um pensamento fronteiro. [...] A humanidade está aí, não vamos matar a humanidade. Mas como vamos nos relacionar com ela? Estabelecendo fronteiras. Pode ser que, no futuro, como a fronteira é um território movediço, elástico, a gente avance quando eles recuarem, ou pode ser que a gente recue quando eles avançarem, mas sem chegar ao limite. Nós pensamos sempre na circularidade, quebrando o monismo, a dualidade e o binarismo. (Santos, 2023, p. 14-30)

Assim sendo, ensinar artes em “envolvimento” é nutrir experiências de aprendizagem em “confluência” (Santos, 2023), fazer educação na/com a natureza e o território, onde buscamos não apenas a relação, mas a biointeração (Santos, 2023), tratando como rios que confluem o ensino de artes e a ecologia decolonial:

[...] confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante [...]. (Santos, 2023)

Durante as disciplinas da pós-graduação, busquei experienciar a composteira como abordagem para a docência, explorando a relação de conexão entre escola e o mundo orgânico e a ressignificação das materialidades no ensino de artes. Como a natureza é representada no ensino de arte? Como a natureza é representada nas artes? Ou outras perguntas contemporâneas: Como a natureza é presença no ensino de artes?

Durante a disciplina “Tópicos Especiais em Artes Visuais e Educação I: Práticas Artísticas Contemporâneas como Metodologias de Ensino na Educação Básica”, na primeira proposição, feita Tarô, surgiram dois olhares, duas narrativas que se emaranham.



Na imagem, a pintura integra mulher-natureza, significando certa passividade e harmonia. A mulher observa a natureza e é observada. O expectador externo é aquele que vê e retrata – é o artista e a natureza da terra e/(-) mulher é o objeto da arte. Esta representação no campo da arte é, muitas vezes, transposta para o ensino de artes, em práticas que situam a natureza no lugar de objeto a ser estudado, como desenho de observação, reprodução de paisagens ou desenho científico. O professor de artes coloca-se na função de ensinar a olhar e ensinar a técnica da reprodução sobre o objeto estático.

A segunda imagem, por outro lado é uma fotografia de Rafa Bqueer, artista LGBTQIAPN+. Seu olhar encara, vê além da imagem, é gesto.

No curso “Ecologias Queer” ofertado pelo MASP (2025) Rafa destaca que suas obras aborda o hibridismo entre corpo e natureza, formas biomorfas nos figurinos e visualidades, questionando as perspectivas eurocêtricas e imperialistas sobre a Amazônia. Assim, Rafa situa o Brasil no centro dos debates sobre meio ambiente e as questões climáticas, ressaltando o protagonismo das artistas que vivem suas subjetividades nos territórios.

Ao construir pontes e narrativas ao relacionar as imagens, como propõe Elidayana Alexandrino (2022), compreendo que existe o olhar à natureza e o olhar da natureza que somos, naturezacultura. Assim sendo,

“não existe etapas para a leitura da imagem. As etapas são a Vida” (Alexandrino, 2025). Assim observo as imagens em seus olhares. Nos olhos de Rafa e Uýra, nas palavras de Ailton Krenak e Nego Bispo, nas aulas de artes de Nei Xakriabá e Daiara Tukano – a natureza não é entendida como um objeto que pode ser representado em arte; nas cosmovisões originárias e afrodiaspóricas a natureza é ser vivente, produtora de mundos. Assim, busco tecer reflexões sobre as metodologias de ensino de artes menos deterministas e dicotômicos, que atuem nas brechas da representação reiterada de determinados temas e ou grupos sociais que acabam por naturalizar e simbolizar a natureza como recurso material ou objeto estético.

Neste sentido, se a leitura de mundo precede a leitura da palavra toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor Paulo Freire (1983), entendo a composteira como experiência de vida relacional entre humanos e não humanos, seres animados e aparentemente inanimados (Chihuailiaf, 2015) compreendo este caderno como produção estética decolonial relacional de produção de territórios de terra, raízes e epistemes. Algumas perguntas da aula ecoaram em minhas reflexões sobre o ensino de artes e a educação ambiental: *Como nós, as/os educadoras/es, temos sido representadas/os? Como nós, as/os educadoras/es temos nos representado?*

Muitas vezes, observei os professores de artes descrevendo a relação entre movimento artístico e natureza ou utilizando elementos da natureza como materialidade para a arte. As abordagens clássicas ou modernistas de ensino ainda reiteram a relação natureza – cultura, onde o professor de artes, como agente da cultura, ensina a dominar a natureza. Ao entender o mundo vivo como objeto sob o qual a arte se projeta, reitera-se o discurso da técnica e/ou da experimentação. Esta representação de professor de artes reitera a escola como local da cultura separada da natureza, ou seja, a representação de escola como lócus da civilização. *Mas afinal, quais outras possibilidades e*



subjetividades podemos investigar ao ser professores/as de artes, quando o assunto é natureza?

A relação epistemológica, efetiva, cosmológica e estética com a natureza também ensina como ensinar artes. Neste sentido, o olhar da professora de artes para a natureza importa tanto quanto, olhar da natureza para a professora de artes. Pois se assim como diz Krenak existe o direito da natureza de abordar o humano, estar aberta a relação é opor-se a cosmofofia (Nego Bispo). Compreender um ensino de artes em cosmofofia é entender que a leitura de mundo em composição, como leitura-escritura, onde quem lê e quem escreve fabulam o mundo em comunhão. O “envolvimento” para Nego Bispo é o movimento de entender-nos em constante troca. Assim sendo, ensinar artes em envolvimento é nutrir experiências de aprendizagem em convivência, fazer educação na/com a natureza e o território¹⁰.

Deste modo, o “envolvimento” com a natureza que pode suscitar o ensino de arte decolonial ecológico, é um convite ensinar cosmopolíticas profundas das estéticas originárias e, ao compreender os mundos em que não apenas os humanos agem, nos suscita que as aulas de artes aconteçam fora da sala de aula:

Ao ar livre, encontramos o mundo, a terra, o vento, o céu, o outro. É tarefa da escola sensibilizar os estudantes para o nosso planeta. Estar fora da sala de aula é uma oportunidade de inscrever no mundo as habilidades e conhecimentos que são desenvolvidos durante tantas horas na sala de aula (Tavares, 2023).

No texto “A Experiência ao ar livre em São João do Piauí”, a autora aborda diferentes dimensões e experiências para pensar o ensino de artes ao ar livre, que vai desde os modernistas pintando com bisnagas, ao trabalho “Horizonte Professor: Residência Artística Móvel, 2015, (Curty, 2022, p.72 e 79)”, às *Escuela al Aire Libre* e às suas experiências como professora. Durante a disciplina, estivemos na Quinta, ao lado do córrego entre fumaças multicoloridas. Sair do conforto da sala de aula é:

¹⁰ Figura VII. Folha em tectura, trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina Sensibilidades Poética, ofertada pela Professora Raquel Teixeira. Fonte: Registro pessoal, 2026.



*Abrir o peito à força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura¹¹
 Longe se vai sonhando demais
 Mas onde se chega assim?
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim.*

(Milton Nascimento)

Ir de encontro a mata, encontrar-me em suas frestas, adensamentos, serrapilheiras. Desgarrar-me de ser professora de arte - símbolo da cultura, para entender a cultura-natureza naculreza culnarera - embolarem-se¹². Na sombra eu- árvore sob o pasto fabulando mundo, tal qual Alice, cair na armadilha de um buraco de árvore, escutar coelhos e flores. Que ensino de artes existe sonhando assim?

Deste movimento de encontro entre ensino de artes e vida orgânica, surge uma intimidade própria do ateliê. Com-viver. Há três anos, fiz uma composteira. Há um ano, chegaram seis convidadas a habitar esse micro-mundo: minhocas. Linhas

¹¹ Grifo da autora.

¹² Figura 13 – Conexão. Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 14 – Alface. Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 17 – Registro de atividade da Professora Luisa Tavares. Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 18 – Olhar de Rafa Bqueer. Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 19. Silhueta árvore-eu. Fotografia registrada na disciplina Tópicos Especiais em Educação I: Práticas Artísticas Contemporâneas como metodologias de Ensino da Educação Básica, ofertada pela Professora Luísa Tavares. Fonte: Arquivo Pessoal.

transparentes, fazedoras de terra. Elas transformam toda cor em humus. Há algo mais próximo de uma aula de artes do que todas as cores virarem um grande marrom úmido? Da cor moderna ao gesto contemporâneo.

HUMUS. Marrom dentro e fora. O gesto de criar epistemes, linhas minhoca, e criar os territórios onde o céu cai e a terra gera desenhos para adiar seu fim: fios que se unem para pensar possíveis territórios para o ensino de artes e educação ambiental.

A composteira é um convite em um ensino de artes do gesto do convívio onde a aprendizagem contínua se dá em começo-meio-começo (Santos, 2023), onde o fim-começo coexistem. A composteira é um miúdo território da convivência humano e mais que humano. Da composteira surgiram linhas de plantas. Uma planta que desvira planta para virar planta. A composteira é território de decomposição e composição, é Tata Ypy, onde sentamos no fazer lento do devir - ensino de artes.





4 COMPOSTEIRA: CONFLUÊNCIA GERMINANTE

A terra sonha. O rio dorme. [...] Podemos sentir que a terra sonha. (Tupinambá, 2023, p. 186)

Por meio-início-meio, este texto-composteira buscou compor territórios e terras germinantes, em busca de confluências entre a ecologia decolonial e o ensino contemporâneo de artes. Assim como apontam a educadora Célia Xakriabá e o professor de artes Nei Xakriabá se a episteme colonial se estrutura na mente, nós aprenderemos através das mãos (Xakriabá, 2018). Mãos enfiadas na terra, em contato com cascas, pequenos bichos, minhocas e formigas, pois são os desenhos de terra, as ancestralidades futuras que compõe um ensino de artes que habita a dupla fratura colonial ambiental e torna possível germinar sob o ensino de arte monoepistêmico (Faria; Xakriabá, 2020).

Dos rastros de ensino de artes decolonial, da educação ambiental em devir, de autores e artistas originários o tempo das minhocas faz surgir terras, sonha territórios, para um ensino de artes decolonial ecológico, que em seu fazer é decolonial ao compreender a fratura ecológica e é ecológico ao comprometer-se antirracista. Assim, um ensino de artes que habite a dupla fratura em seu devir compostagem desenha para adiar o fim dos mundos. *Um dia, abri a composteira e uma minhoca confundia-se com uma raiz de batata doce que subia em direção ao céu.*



Figura 20 - *Compost* germinante: funcho. 2025.
Horto Colégio Pedro II São Cristóvão.



A composteira tem sido uma aliada para propor “conexões renovadas entre natureza e cultura”, tempos desacelerados, em que *des-funcionamos* as representatividades de Humanos para ser *humus*, honrando o ontológico na experiência (Akómoláfé, 2015). Coletivamente, entre humanos e presenças múltiplas de minhocas às melancias¹³, buscamos tecer feitura de um ensino de artes que vá de encontro aos cosmos, à terra e mais, produzindo mundo e sentidos de mundo. À medida que as folhas secas caem ao solo não apagam o fogo; pelo contrário, são adubo à terra, alimentam as fogueiras, como estratégia de mundificação.

¹³ Figura 21 - Foto da performance, ocorrida no dia 28 e março de 2026, como parte do trabalho final das disciplinas Perspectivismos, Poéticas do Cotidiano e Percursos Decoloniais, ofertada pelo Prof. Dr. Alexandre Guimarães, e Relações Étnico-raciais e Práticas Antirracistas com o Prof. Dr. Marcelino Euzébio Rodrigues, no âmbito da Pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, turma 2025. Campus São Cristóvão. Fotografia: Thalita.

Uma pergunta vem de outro professor de artes: *O que alimenta a cabeça - ori?* ¹⁴- *Eu tô é cheia de minhoca na cabeça!* Minhocas criadoras de humus, terra úmida, das linhas de minhocas às linhas de raízes, tecituras de fios vivos. Destas formas de fazer ensino de artes ecológico e decolonial cresce uma melancia, como escolha estética e política do mais que. De manhã cedinho, depois de 4 ou 5 meses de cultivo, eu escuto as abelhas polinizando. O sol saiu do outro lado e a manhã não está quente ainda. Colho a melancia do pé. Carrego as histórias em malas e bolsas: toalha de mesa da vó, canecas de cerâmica da prima-vó Lurdinha, facão, melancia. O corpo pesa, é sábado e tudo em mim pedia cama - 40 horas mais oito - mas a artista, a amiga em mim - ela queria sair de casa, então fomos.

Lavo as mãos com a atenção que se dá às protagonistas do artesanal e dos partos/nascimentos, peço licença e me aproximo. Estar em uma sala de formação de professores, entre professores/as de artes, foi se tornando casa pelas presenças, sobretudo, delas – as autoras/es queridas/os que compõem esse livro. Fomos chegando aos poucos, corpos cansados e alguns ausentes. Abrindo o espaço, aos poucos forma-se um círculo de professoras de artes, sentadas juntas, acolhendo - tudo felicidades e amargos da semana -, contando e escutando histórias, ao comer melancia em *Tata Ypy*¹⁵.

Fui contando as memórias de melancia e gente, escutei dizer sobre a “Última Ceia” de Leonardo Da Vinci (1495-1498) e talvez não fosse uma presença divina, mas o mais que humano da presença. Conversamos sobre “Viva la vida!” de Frida Khalo (1954) e posso dizer que celebramos as vidas e *las muertes* de uma composteira e sua ecologias, das avós e suas presenças ora doces ora rígidas e, timidamente, celebramos a nós mesma. Transitar da natureza morta em pintura estática para as naturezas viventes do performar a partilha do sensível. Feito o convite para transitar da natureza morta para as naturezas viventes, onde encontramos coletividade de presenças todas.

¹⁴ Pergunta motivadora realizada pelo Prof. Dr. Marcelino Euzébio Rodrigues (CPII/ DAV/ SFEAV) na Especialização Saberes e Fazer no Ensino de Artes Visuais (SFEAV/CPII), na disciplina “Relações Étnico-raciais e Práticas Antirracistas”.

¹⁵ Figura 22 - Fotografia de Rafael de França. 2026.



As cores primárias, as cerâmicas do interior de Minas de onde vem minha família, uma faca gaúcha, o tabuleiro de vó. *Filha, a melancia é uma das poucas frutas que todo mundo come!* E comemos juntas, lambuzando as mãos, *olfateando*, deixando-nos envolver pelo úmido, doce, refrescante, misturando cheiros, visualidades, temperaturas, sabores, entre memórias do passado, presenças, produções de afetos e futuros. A partilha do sensível se dá quando cada presença se torna a “partilha de espaços, de tempos”, encontrando-se no “comum”, que se “empresta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (Rancière, 2023, p.15).

A “partilha do sensível” reside nas relações que se estabelecem entre a estética e a política, segundo o filósofo e professor Jacques Rancière (2023). A performe com a melancia se dá como prática estética do comum, onde a política emerge como “forma de experiência” (2023, p. 16-17). Assim como Schiller, se instaura no círculo a suspensão entre o entendimento ativo e a sensibilidade passiva, pois todas nós-professoras somos convidadas aos modos de ser sensível, que é habitado por uma potência heterogênea quando a forma é experimentada, ao tempo, em que é produzida. Ademais, nesta experiência também incorremos no

processo de mundificação do sensível, do político e do cosmopolítico. Afinal, como explica generosamente Nego Bispo “a terra dá, a terra quer”. O maracujá do suco entra na composteira, a melancia sai do pé, as cascas retornam a composteira. Uma performance cosmo-fílica, de inícios-meios-inícios (Santos, 2023).

Este ciclo e re-ciclagem - voltar a ser – entre minhocas e melancias se experencia em diálogo com o que Isabela Frade (2006) vem chamando de “pedagogia do artesanato”, pois seu enfoque está no “fazer manual” pela manipulação das coisas do mundo, que evoca a “presença absoluta do corpo que age”, onde tudo é “gestualidade”. É repetição que age “sobre as coisas é pensar sobre elas, é percebê-las, senti-las descobrindo suas qualidades” (Frade, 2006, 44-47). Assim, em qualquer momento entre comer de gente, comer de minhoca, feitura de terra, plantio, colheita, polinização, fazer artístico, de onde se olha encontra-se início-meio-início, evocando a circularidade nas experiências de tempo.

Para exemplificar a relação de início-meio-início Nego Bispo conta uma história de pescaria. O menino começa a pescar e vai pescando feliz dos peixes que chegam. O mais velho se aproxima e lhe explica que o melhor lugar para guardar o peixe que não se come é rio. A sociedade eurocristã cosmo-fóbica pesca e pesca, guarda peixe no frigorífico, transporta peixe pro outro lado do mundo e tempera o peixe insosso; desconfia da terra maldita de onde foi expulso. Mas o convite aqui é provocar um ensino de arte que bio-interaja com o rio. O menino que pega uma manga madura e dá uma manga verde ao porco acredita na terra, confia que a manga estará lá.

Como a arte e o ensino de arte, em biointeração, uma cosmo arte-educação ambiental, pode propor práticas que confiem que a poética está na terra? Em estado de cosmo percepção do paladarizar junto, tecendo nas encruzilhadas os estados de poéticas-pedagógicas entre viventes. O “envolvimento” no ensino de arte é confiar no roçado da arte como poética humana e mais que humana. Abandonar-se a necessidade de ser autor sozinho, pois é tão sozinho e uma ficção tão caprichosa.

Entre minhocas e sementes que desenham linhas, sons de Tata Ypy e vozes polifônicas me aproximo para escutar. Monstro que protege e grita, animais reciclados, artesanato, encontro cadernos de Ana, Giovanas, Vitórias, emocionar-

me ao vê-las ser sendo professoras-artistas no giro das cores de Denier Martins, as mulheres incríveis que nos conta Juliana Zarur, somos nós. Produtoras dos territórios do ensino de artes, artista, professoras, professoras-artistas. Por fim – por meio, esta a/r/tografia em inacabamento chega ao Museu do Artesanato/Cocco Barçante¹⁶.

Dos territórios do fazer com as mãos, alimento é boca da terra de onde os saberes e fazeres dos ensinos decoloniais ecológicos criam raízes de céu e chão da escola. Os convites compartilhados se sobrepõem em camadas e serragem, casas e imagem, em junção. Inseparável fonte de vida, lugar de morrência.



*Onde os pés não pisam
na terra,
Mas os pés-terra
caminham
pelas formas artesanais
de fazer artes decoloniais.
Nas Mãos de Carolinas,
encontro morada, feminina,
que (re)cicla afetos e
resistências.
Encontro poesia que saem
pelos cotovelos.
Lagarta volteia e
Volteia
em círculos de centelhas.*

¹⁶ Figura 23 - Fotocolagem. Acervo Pessoal. Amanda Nascimento. 2026.



5 COSMOFILIA EM PERFORMANCE

*“[...] a pesquisa deve pensar a transformação do mundo – e do(a) pesquisador(a) - nada mais consequente do que pensar o método como uma invenção.”
(Tourinho, 2023, p. 76 in Dias; Irwin)*

*“o terrestre delinea literalmente o outro mundo”
(Latour, 2020, p. 1338)*

O sentido das relações entre o colonialismo e os domínios da “terra”, da “natureza” e das pessoas da terra¹⁷ são o cerne da modernidade, que ao organizar-se centrada na noção de propriedade separa natureza e humanidade, colocando o Homem no centro de tudo que é produzido no mundo (inclusive a arte). Mas chegamos a um momento extremo, onde a ciência já determinou que a vida no planeta é insustentável, o negacionismo e o capitalismo extrativista comem juntos o mundo que consideram objeto:

Foi a confiança em uma certa concepção da “natureza” que autorizou os Modernos a ocuparem a Terra de tal maneira que impediu outros de habitarem de modo diferente seu próprio território. Isso porque, para fazer política, precisamos de agentes que conjuguem seus interesses e capacidades de ação. Mas não se pode fazer alianças entre atores políticos e objetos, quando eles são considerados como exteriores à sociedade e desprovidos de potência de agir. (Latour, 2020, p. 1063)

É neste cenário em que a composteira como corpo-território busca outras relações cosmopoéticas de início-meio-início, onde a política de comensalidade coletiva irrompe tanto com a noção de “dicotomia”, como com a noção de “centro”. Voltar-se ao direito ao orgânico que morre e não ao plástico de “vida” interminável, entregar o antropoceno para boca da terra compostar e deixar o mundo vir a ser outro, pois a queda do céu já foi e de novo é agora:

[...] nesse dia (COP21), todos os países signatários, ao mesmo

¹⁷ O povo originário do sul do Chile são mapuches. Na língua *mapudungun*, “*mapu*” significa terra e “*che*” significa pessoa.

Figura 24 – Barroperformance produzida na disciplina Laboratório de Ensino de Educação Ambiental, 2026.
Fonte: Arquivo pessoal.

tempo em que aplaudiam o sucesso do improvável acordo, davam-se conta, horrorizados, de que se todos avançassem conforme as previsões de seus respectivos planos de modernização, não existiria planeta compatível com suas expectativas de desenvolvimento. Iriam precisar de vários planetas, e eles só têm um. Ora, se não há planeta, terra, solo, território onde alojar o Globo da globalização em direção ao qual todos os países se dirigiam, então ninguém mais possui, como se costuma dizer, uma terra para chamar de sua. Cada um de nós se encontra, então, diante da seguinte questão: “Devemos continuar alimentando grandes sonhos de evasão ou começamos a buscar um território que seja habitável para nós e nossos filhos?”. Ou bem negamos a existência do problema ou então tentamos aterrar. (Latour, 2020, p. 142)

Ailton Krenak, Davi Kopenawa e Bruno Latour chamam atenção que o fato de ficar “sem terra” não é novidade, afinal a colonização foi a busca massiva pela expropriação da relação com a terra e com o próprio corpo-território. Com os pés na terra e aceitando a provocação a reformular nossos afetos políticos (Latour, 2020, p. 905). Latour, então, propõe voltar nossa atenção ao “terrestre”, como um “novo ator-político”, pois “o acontecimento colossal que precisamos compreender corresponde, na verdade, à potência de agir desse Terrestre que deixou de ser o cenário, ou o plano de fundo, da ação dos humanos” (Latour, 2020, p. 683). O terrestre que incide em toda existência no planeta levaria a conexão entre o social e o ecológico, essencial para invenção do “outro” do mundo Global, onde todos estão ficando sem planeta. Assim, o sistema corpo-composteira funcionaria como um “sistema de geração” (Latour, 2020, p. 1357) interessado não em produzir bens, mas em produzir terrestres:

[...] todos os terrestres, e não apenas os humanos. Ele se baseia em cultivar vínculos, operações que são ainda mais difíceis porque os seres animados não são limitados por fronteiras e não param de se sobrepor, de se emaranhar uns nos outros. (Latour, 2020, p. 1369)

O ensino de artes parece ser o solo fértil para cultivar estes vínculos cosmopoéticos entre terrestres, tecendo caminhos outros de educação ambiental em cosmo-filia, em filiação ao cosmos. Assim, a performance do sistema corpo-composteira é um território de geração-invenção do aterramento dos processos de

vivificação de uma professora-artista-pesquisadora. Esta a/r/tografia performática é uma composição de pesquisa-criação, enquanto pesquisa educacional, *impartida desde la vereda* dos emaranhamentos entre ensino de artes e educação ambiental.

Assim, a performance do corpo-composteira foi sendo construída ao longo de todo curso, cotidianamente. Desde o início, algumas questões insistiram em ressoar implicadas na minha própria vida, como escolhas de práticas de pesquisas, docência e artística. Primeiro, busquei tecer um caderno tão cotidiano quanto a vida e a docência e a pesquisa, porque durante o mestrado senti uma urgência de pesquisar criando e o encontro com a pós foi uma insistência acumulativa de ser professora-pesquisadora-artista, em fazer pesquisa-criação enquanto forma de

“[...] conceber o próprio espaço de investigação enquanto ambiente criativo e atento às ecologias de existências que o instauram” (Manning, Bochetti, Polessa Maçaira, 2024, p. 165)

Na última década, pesquisadores vem buscando mobilizar a produção artística como forma de conceber a pesquisa acadêmica. A pesquisa-criação assume então um diálogo com a a/r/tografia performática instaurada na minha experiência como professora de artes em meio às ecologias de relações mais que humanas, cujos pés se enraízam nas produções de vida que resistem às lógicas da colonialidade. A a/r/tografia enquanto “Pesquisa Educacional Baseada em Arte” (PEBA) foi organizada inicialmente a partir do trabalho de Rita Irwin da Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica (UBC), no Canadá. Na Stanford University, os estudos de Elliot Eisner, teceram um referencial teórico da a/r/tografia na Fenomenologia, Estruturalismo e Pós-estruturalismo. A a/r/tografia busca articular o texto escrito com a imagem, criando uma espécie de fusão entre texto e imagem, quando sua integração funciona de forma que um é entendido sempre em relação ao outro, sem mais conceber uma existência separados. A a/r/tografia é, então, uma metáfora para

artist (artista), researcher (pesquisador), teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem. Eles se fundem e se dispersam, criando uma linguagem híbrida. [...] O artógrafo, o praticante da artografia,

integra esses múltiplos e flexíveis papéis na sua vida profissional. [...] Busca o diálogo, mediação e conversação. A a/r/tografia busca o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes [...]. A a/r/tografia é móvel, momentânea, busca intensidade na transitoriedade. (Dias, 2023, p. 27 in Dias; Irwin, 2023)

Logo, seu argumento chave ressalta categorias como incertezas, imaginação e dinamismo, o que a torna uma metodologia que não “encontra” verdades, mas produz sentidos em atos de interpretação construtiva, isto é, em atos criativos (Dias, 2023, p. 24):

Ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera insights inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. (Dias, 2023, p. 25)

Assim, viver o sistema corpo-composteira e performar-nos é um convite que lança feixes experienciais que não buscam suscitar verdades e sim uma penumbra de nuances alternativas, neste sentido a a/r/tografia performática tornou-se uma proposição constante emaranhada no ritmo da vida e das 64 horas semanais.

Os conceitos de pesquisa-criação e proposições me foi apresentado pelo Professor André Bochetti (obrigada, André!), na disciplina “Poéticas e políticas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Durante o curso, os estudos estiveram motivados por leituras de autores/as como Whitehead, Erin Manning e diferentes escritos de professoras, artistas, além de obras de arte. Antes da aula, o Professor armava um cadeiraço, capinando a sala de aula das daninhas individualizações do fazer pesquisa educacional, abrindo uma clareira para o estudo e para as formas criativas de fazer pesquisa.



A gravura “Estudo para um cadeiraço #1” é de Andréa Hygino é artista, arte-educadora e professora. Em seu trabalho inúmeras vezes nos provoca a repensar “escola” e “ensino superior”. Este capítulo é também um estudo de formas de fazer pesquisa, ensino e criação. As metodologias de fazer investigação precisam ser instigantes, e já que não descobrem verdades, podem produzir conversas, desenhos, risos e cabeças esfumaçantes. As cadeiras elevam-se atabalhoadas, dando espaço a um chão encardido para novas pisadas mansas, encarnadas.

Para Whitehead, as proposições “constituem uma fonte de origem do sentimento que não está presa a um mero dado” (1978, p.186). Neste sentido, compreendo que pesquisa enquanto proposição pode ser compreendida como parte integrando dos dispositivos que tecem as relações educação ambiental e ensino de artes, operando no campo dos discursos e dos não discursos intrínsecos da experiência poética e coletiva.

Cabe também destacar que a proposição “não consagra uma separação entre o sujeito da declaração e o sujeito da enunciação” (Massumi; Manning, 2021). Neste sentido, as proposições confluem com as conversas, onde as professoras/es – incluindo-me – integram uma única experiência estética e discursiva no desenrolar da pesquisa. Assim, comer, dar aula, jogar as cascas na boca da terra, fazer um tear, plantar e colher passam a ser entendidos como eventos do fazer a/r/tográfica performático cercado de penumbras:

O que interessa a Whitehead é a fecundidade do evento em gerar atrativos para o sentimento, em proporcionar ocasiões de experiência que se estendem além de sua própria ocorrência. Um evento lança atrativos para o futuro como esporos. Isso ocorre porque sua ocorrência é cercada por uma “penumbra de alternativas” (Massumi; Manning, 2021, p.185)

A PEBA, assim como a pesquisa-criação, são formas de fazer pesquisa que não busca verificar ou replicar, já que estabelece oportunidades de ver, experimentar o ordinário. Meu interesse reside na “vivificação”¹⁸ e, assim, incorpora

¹⁸ O termo foi mobilizado pela Professora e acadêmica da Ohio State University, Patti Lather, em seus estudos sobre gênero e educação. No capítulo, Belidson Dias não menciona a referência bibliográfica específica da autora, apenas o conceito de “vivificação”.

a dimensão foucaultiana da pesquisa como estética da existência (Foucault), que é ao mesmo tempo um devir-arte (Deleuze). Como esta é uma prática de “pesquisa viva”, se dá em um constante estado de devir (Irwin, 2023, p. 31), onde a artógrafa se concentra em compor experiências e compreensões na produção de conhecimento.

Algumas dimensões da a/r/tografia destacaram-se durante a pesquisa. Primeiro, sua natureza rizomática, pois está constantemente estabelecendo conexões e expandindo-se como um pé de abóbora¹⁹ ou um pé de melancia. Estas conexões se expandem entre humanos e mais que humanos, se aderem como abelhas misturam seus sons ao da cidade.



O contexto da pesquisa é, então, este entre-lugar de encontro, à medida que a a/r/tografia é “inerentemente uma atividade relacional” (Irwin, 2023, p. 33). Assim, a investigação a/r/tográfica é um espaço de produção intelectual e imaginativa (Irwin, 2023, p. 37) que se dá em produção coletiva de sentidos e experiências.

No campo da pesquisa-criação, Erin Manning e Brian Massumi (2021) aponta para o potencial relacional da proposição, por isso as circunstâncias se tornam essenciais. A proposição é provocadora, é o evento e é paciente em sua reinteração, no limiar do novo evento em que a própria proposição se desenrola. Não há sujeitos passivos, todas somos convocadas pelo impulso que nos faz habitar nós mesmas, no vir-a-ser professoras-artistas (p. 7).

¹⁹ NASCIMENTO, Amanda. **Pedagogias do barro**: o ensino contemporâneo de Artes Visuais. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Neste sentido, ser professora-artista reside no carácter “emergente” e “relacional” de uma multiplicidade indefinida (2021, p.8). Por relacional entende-se que a proposição não deveria ser “um efeito que é mais do que a soma total das ações dos contribuintes individuais, emergentemente mais do que a soma das partes”, ou seja, não deveria ser um espaço de composição em que alguém toma uma decisão e o outro executa pacientemente. A proposição deveria surgir de um ímpeto compositivo: fazer-juntas. É neste “fazer-juntas” que reside o complexo penumbral de uma coletividade emergente. Potências relacionais são convocadas às saliências, onde algo se prolifera, mantendo-se fiel ao próprio evento, neste caso da performatividade corpo-compost:

O que está em jogo no campo da relação é o modo como ela se desenrola, como expressa a si mesma, o que se torna, o que pode. A relação nunca pode ser adequadamente chamada de humana. Ela atravessa o humano ou conecta certas tendências humanas, mas em si mesma é sempre mais-que-humana. A questão do não-humano ou do mais-que-humano é de importância central no que diz respeito ao que pode um corpo. Uma incorporação começa e retorna ao entre, ao campo relacional que é o mais-que-humano. Um foco no entre da experiência nos leva até uma modalidade de pensamento do corpo em devir, em um sentido diretamente ecológico em termos de uma ecologia das práticas que inclui o humano, mas que não é limitada a ele. (Manning, Bochetti, Polessa Maçaira, 2024, p. 169-170)

A proposição ao ser sumamente relacional se na “imediação”, na qual se fricciona um complexo relacional autoformulante que produz eventos de forma expansiva, de um a outro evento. Assim, na imediação diferentes campos dos conhecimentos se encontram na pesquisa-criação:

[...] a pesquisa-criação é uma prática performática, que encena um movimento proposicional de pensamento ancorado na experiência perceptiva direta e que não se limita às fronteiras disciplinares convencionais. (Massumi; Manning, 2021, p.11)

Sendo assim, esta a/r/tografia que se apresenta primeiro em texto-imagem para quem o lê, em seguida em corpo-performance circunstancial no dia da defesa que se transformará em vídeo-performance; é, antes, uma performance em devir,

em composição entre professora, outros que humanos, terra, raízes. Ao sermos corpos em gestos de encontro, nos entregamos também a dimensão contingente, momentânea, espontânea e orgânica de estarmos juntos. Aqui devaneio uma performance, mas poderia estar ficcionando aulas no horto por sua transitoriedade, coletividade, confluência de saberes e outros viventes.

Atualmente, sou Professora Substituta das Licenciaturas em Artes Visuais e Expressão Gráfica, incorporando esta e outras pesquisas no meu fazer docente, vamos tecendo a disciplina do Laboratório em Educação Ambiental. As aulas e nossas companhias tornaram-se essenciais para seguir compondo as pedagogias do barro (Nascimento, 2024) e confluir com outros encontros mais que humanos; em “Jéssica” sonhar – criada na primeira aula-passagem da Especialização – e depois, Yebá Buró - a avó do mundo, de casca de árvore virar barro, onde a imaginação foi minhoca transformadora de mundos e formas.



Na formação de professores, o barro volta a ser terra e um patuá vira semente embaixo do Umbuzeiro. A certeza do que uma aula de artes em educação ambiental “deve ser” vai aos poucos tornando-se sentidos de penumbra, de pesquisa-criação, de diálogo com autores/as originários, artistas e professores/as.



O dia se aproxima da noite e entrego esse texto-imagem às forças, afetos e penumbras acolhedores da (de) composição de nós, terrestres, que nos emaranhamos entre as incertezas de que a transformação, como único resguardo, é território de envolvimento que, ao opor-se às colonialidades, é a própria cosmo-filia. A performance a/r/tográfica da pesquisa-criação é a experimentação alquímica entre ser professora, artista, pesquisadora; é também um experimentar a *mundificação* em que os conhecimentos se dispõem na panela afetando-se: ensino contemporâneo de artes e educação ambiental.

5.1 CAMINHAR À TERRA

Este subcapítulo apresenta os trabalhos orgânicos que (de)compõem o Caderno-composteira, apresentado em forma de performance. No dia da performance, foram instalados mais de 50 metros de terra produzida na composteira durante o tempo do curso, conectando os canteiros da entrada do colégio à Biblioteca do Campus São Cristóvão II.



A terra-compost que cria este grande caminho foi percorrida desde seu início, dialogando com o campo da barroperformance, em especial, com a obra *Passagem*

(1979) da artista Celeida Tostes²⁰, e com a performance-ritual "Ponto Final, Ponto Seguido" (2022) da artista Uýra Sodoma²¹. A estas grandes artistas somam-se outras depois de uma atenta curadoria proposta pela Professora Viviane na disciplina "Gêneros, Sexualidades e Feminismos no Ensino de Artes Visuais", como Ventura Profana, Aoruaura, Carolina Botura.

Caminhar a/à terra ativa a relação corpo-compost, em brotamento de mundos, sujeitos, relações, cosmopoéticas e cosmopolíticas para o ensino de artes. A cada disciplina, foram elaborados pequenos fragmentos em compromisso e afetação para com a comensalidade dos habitantes mais que humanos. Sendo assim, todos os trabalhos tendem ao orgânico e à (de)composição.



²⁰ Disponível em:

https://www.memoriaemovimentossociais.com.br/sites/default/files/publicacao/livro_celeide_120dpi.compressed_1.pdf. Acesso em 20 ago 2026.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s1RCtGK6jls>. Acesso em 20 ago 2026.

Figura 24 – *Linguajar a terra*. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Larissa Reis.

Figura 25 – *Abertura da composteira*. Fonte: Arquivo Pessoal. Fotografia: Larissa Reis.



A primeira composição se instaura no primeiro dia de curso, nas boas-vindas, onde Raquel nos instiga a fazer um “cartão de entrada”. De tronco, cascas, sementes e flores vem aquela que viria a se chamar Jéssica, outras vezes, Yebá Buró. Jéssica passa a ser Yebá Buró ou a Avó do Mundo ou a Avó da Terra, para o povo Dessana, em aulas de ensino de arte indígena. Yebá faz a contação de história a da cobra canoa, em diálogo com o livro “**Antes o mundo não existia**” de partir da narração de Umusi Pārōkumu e Tōrāmū Kehíri (2019).

Nesta aula, a Avó do mundo conta a mitologia Desana-Kehíripōrā da origem do mundo. Na aula, o barro acorda e é modelado.

Vira cobra no rio de leite,

Cobra-canoa, peixe, bicho de quatro patas, ave, pote e dorme. *Qual o sonho do barro?*

A contação de história na voz de Yebá Buró e nas mãos que movem e são movidas por barro busca colocar em conversa o ensino de artes e metodologias que fujam da monoepisteme (Xakriabá; Farias, 2020). Assim, a aula mobiliza o perspectivismo (Viveiros de Castro, 2022), aprender através das mãos (Xakriabá, 2018), a oralidade e o aprender fazendo. Yebá encontra crianças e é mestra na formação de professores, é encantamento.

,



A circularidade, como abordagem decolonial para o ensino de artes em ecologia, faz-se presente na figura da carimboseira²² de jardim. Nas aulas da Professora Analu Stefen sobre currículo e corporalidades diversas, rodopiamos em saia de carimbo. A primeira disciplina do curso que ao ver girar, nos tornou afeto.



²² Figura 26 – Jéssica, 2025. Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 27 – Yebá Buró (Jéssica, 2026).. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Larissa Reis.

Figura 28 - Carimboseira. Fonte: Arquivo pessoal.

Na disciplina “Arte, mídias e culturas” da Professora Rosiane busquei tecer imagens sobre as relações com naturezas em cosmovisões indígenas e afrodiaspóricas que são acessadas via internet, criando uma nova forma para antigas formas de conexão. A imagem da fotocoloragem²³ foi criada com inteligência artificial a partir de uma fotoperformance.



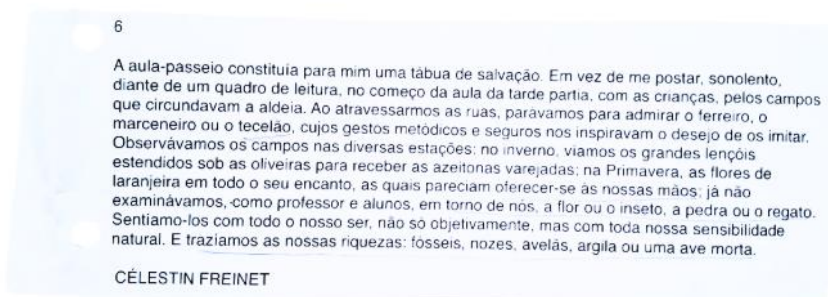
²³ Figura 29 – Conexões. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Larissa Reis.



Na disciplina “Poéticas Contemporâneas e Ensino”, ministrada pela Professora Janaína, em grupo apresentamos um seminário sobre o texto “A quem corresponda: educação das visualidades em tempos decoloniais” de Tatiana Fernández (2018). O texto, fez-me refletir sobre los “caracoles” zapatistas como símbolo de resistência e *nosotriedad*. *El caracol* é uma ecobag tingida com cúrcuma a fogo lento²⁴.

²⁴ Figura 30 – Performance “Cosmofilias”: el caracol de guerra. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Larissa Reis.

Na disciplina “Práticas Artísticas Contemporâneas como Metodologias de Ensino na Educação Básica”, ofertada pela Professora Luísa Tavares, buscou-se conectar as práticas artísticas contemporâneas com a docência de Artes Visuais na Educação Básica. Em uma das muitas atividades em espaços internos e externo, caminhamos em busca de cores. Foi sorteada com a cor “azul”. Que sorte! É a minha cor favorita, até que.... Caminhando olhando para o céu azul – achei. Mas precisava encontrar materiais: nada azul. De repente, restinhos²⁵ de estalinho, bexiga, maço de cigarro, colher quebrada.



*Des-envolvimento
Azul inorgânico
1 ano de composteira
Faltam 500 anos
Minhocas não gostam de azul
Nem de céu, nem de plástico.
Placenta azul: micoplástico
Micro(orga)anismos*

²⁵ Figura 31 – Texto distribuído pela Professora Luísa em atividade. Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 32 – Azul. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Larissa Reis.



Na disciplina “Psicanálise e Educação” da Professora Janaína Laport criei uma fotocolagem sobre desejo, alquimia e gente, mais que gente. A fotocolagem como processo alquímico da visibilidade em muito se assemelha a uma composteira, onde as misturas do tempo e do fazer ver tornam-se difusas, resistem as dicotomias, as normatizações das formas e brincam de ser-sendo dentro-fora.²⁶

²⁶ Figura 33 – Imagem-compost: Alquimia fabulativa. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Larissa Reis.
Figura 34 – Tear: Mundificações. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Raquel Teixeira.



Em “Sensibilidades Poéticas” I e II fui feliz. Feliz porque levada a conceber um ensino de artes, onde a poética que vem de plantas, textos, cheiros se torna experiência de si e do mundo, outra. O tear feito em sala já consta no corpo do texto, mas fez-se necessário mais nesse intenso processo de mundificação que é a pós e a composteira.



Ainda reativando a ideia de afeto, imprevisível, quintal, alquimia, com o grupo propusemos um “Ateliê de receitas”, onde palavras, cheiros, sabores inesperados preencheram nossa manhã de experimentações poéticas que buscam a arte com todos os sentidos, colorir o corpo de dentro para fora. À composteira todas as cascas, à boca da terra. Quanto mais minhocas para alimentar²⁷, maior a importância de comer e cozinhar coletivamente. 180 kg de terra.

Na disciplina “Perspectivismos, Poéticas do Cotidiano e Percursos Decoloniais”, ministrada pelo Professor e Orientador Alexandre Guimarães e a disciplina “Relações Étnico-raciais e Práticas Antirracistas” ofertada pelo Professor Marcelino foram planejadas em diálogo profundo e algumas aulas conjuntas. Nestas, percorremos diversos ambientes museais, levando-nos a confluir (Santos, 2023) com diferentes campos da arte indígena, arte afro-brasileira e da arte popular.

O trabalho da disciplina de Marcelino é “Sementes Navegantes”, composto de barro e sementes de abóbora, couve, cenoura e algo mais, compreendendo o ensino antirracista, a decolonidade e a contracolonialidade, enquanto semente navegante, fruto do baobá diaspórico que enraíza terreiros como pedagogia além-mar, pelos ensinamentos de arte que confluem dos rios mais profundos do Amazonas. Ao escolher as sementes como disparadoras de imagem também busquei dialogar com

²⁷ Figura 35 – Colorificação. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Raquel Teixeira.

a disciplina da Professora Myrna sobre Leitura de Imagem. *Afinal, como ler imagens produzidas por outros que humanos?*

O segundo trabalho se chama “Semente velha” em diálogo com a tecnologia Adinkra do Sankofa (Nascimento; Gá, 2009), e com a dimensão de Futuro Ancestral (2002) de Ailton Krenak.

As sementes envelhecem e se decompõe tal qual o fruto, quando não encontra morada. A compostagem como tecnologia inabalável faz do fruto, terra, onde a semente germina. A velhice da semente é a eterna novidade.





A disciplina “Discursos, teorias e narrativas em Artes Visuais”, ofertada pelo Professor Shannon, buscou tecer reflexões sobre o ensino de relação com as Histórias das Artes, inclusive na perspectiva decolonial. O trabalho final da disciplina foi escrever uma carta. Há tempos essa carta vem sendo tecida a fogo lento, no tempo das palavras que se decompõem para compor as sonoridades de terra. As linhas de raízes e minhocas. Em sala de aula, ao mobilizar imagens de naturezas reais e inventadas, as realidades e suas histórias nas geografias do mundo são re-narradas, o próprio humano e o mais-que-humano se apresentam em composições outras. “estórias-verdes”²⁸ é uma instalação em amadurecimento.



²⁸ Figura 36 – Sementes Navegantes. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Larissa Reis.

Figura 37 – Sementes velhas. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Larissa Reis.

Figura 38 – estórias-verdes. Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Raquel Teixeira.

Figura 39 – Cosmofilia (gravura sob melância). Fonte: Arquivo pessoal. Fotografia: Larissa Reis.

Figura 40 – Fotocolagem: Alquimia. Fonte: Arquivo pessoal.

Com o professor André na disciplina sobre Educação Inclusiva compreendo que o caderno-compost é um caderno que explora o fazer artístico para além das visualidades, integrando diferentes experienciais sensoriais que podem ser adaptadas aos diferentes estudantes público-alvo da educação inclusiva.

Portanto, este é um caderno de inícios-meios e inícios, pois se assenta no ciclo da vida como poética-pedagógica para um ensino de artes em organicidade e cosmofilia.





REFERÊNCIAS

AKÓMOLÁFÉ, Bayo. **An Oríkì for Our Time: Reflections on Activism, Change and Wonder.** 27 fev. 2015. Disponível em: <https://www.bayoakomolafe.net/post/an-oriki-for-our-time-reflections-on-activism-change-and-wonder>. Acesso em: 10 jan 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.** São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, Brasília, Brasil: Congresso Nacional, ano 1999, 27 abr. 1999.

BRASIL. de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de

CADENA, Marisol de la. **Seres-terra: cosmopolíticas em mundos andinos.** Trad. Caroline Nogueira e Fernando Silva e Silva. 1. ed. São Paulo: Bazar do Tempo, 2024. 528 p. ISBN 978-65-85984-06-5.

CARVALHO, I. M. **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

CHIHUAILAF, Elicura. **Recado confidencial a los chilenos.** 2. ed. aum. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2015. 270 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Padro Jr, Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p. v. 1.

DE MENEZES, Marina P. A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes. **Revista Concinnitas**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 66–77, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/22858>. Acesso em: 27 mar. 2024.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. 2. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2023. 214 p.

FARIA, T. B.; SILVA, V. L. Artes do povo Xakriabá e a escola monoepistêmica: desafios metodológicos. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2020. DOI: 10.22456/2357-9854.103618. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/103618> . Acesso em: 3 jun. 2025.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Tradução de Leticia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FRADE, Isabela Nascimento; GUIMARÃES, Alexandre. Naturezas da arte - diálogos entre tempos na floresta. **Revista Concinnitas**, [S. l.], v. 22, n. 41, p. 255–276, 2021. DOI: 10.12957/concinnitas.2021.60996. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/60996> . Acesso em: 17 ago. 2026.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GLISSANT, Édouard. **Tratado do Todo-Mundo**. Tradução de [Nome do Tradutor]. São Paulo: N-1 Edições, 2024.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã Yanomami**. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 727 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 102 p.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 128 p.

KRENAK, Krenak. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 122 p.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. SP: Editora 34, 2013. (3ª Edição).

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar: como se orientar na política**. Tradução: Marcela Vieira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. *E-book*.

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no antropoceno**. Tradução: Ateliê de Humanidades. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Siqueira. **A educação ambiental no Brasil: a década que seguiu à Conferência do Rio-92**. Brasília:

Ministério do Meio Ambiente, 2011.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOPES, Ana Tereza Prado. Vila Dois Rios: ruína e o pensamento vegetal. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 58, p. 99–114, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.55702/3m.v29i58.68253>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/68253>. Acesso em: 20 ago. 2026.

LOUREIRO, Carlos F. B. et al (Orgs.). Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

MANNING, Erin; BOCCHETTI, André; POLESSA MAÇAIRA, Julia. Nós sabemos o que pode um corpo?. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 165–179, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.82908. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/82908>. Acesso em: 18 ago. 2026.

MASSUMI, Brian; MANNING, Erin. How Do You Make Yourself a Proposition? For a Whiteheadian Laboratory. In: MASSUMI, Brian. **Couplets**: travels in speculative pragmatism. Durham: Duke University Press, 2021. (Series Thought in the Act).

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. 1. ed. Santiago: Planeta Chilena S.A., 2020. 144 p.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera**: Sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2014). 1. ed. Barcelona: CIDOB, 2015. ISBN 978-34-92511-44-0.

NASCIMENTO, Amanda. **Pedagogias do barro**: o ensino contemporâneo de Artes Visuais. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

NASCIMENTO, Elisa Lakin e GÁ, Luiz Carlos. Adinkra: Sabedoria em símbolos Africanos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022. 160 p.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre. Artmed, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociale**: Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 201-246.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu. 2023.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. M. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SIQUEIRA, Vera Beatriz. “Sobra o que sempre existiu”: arte moderna e ecologia no Brasil. **ARS (São Paulo)**, [S. l.], v. 19, n. 42, p. 481–527, 2021. DOI: [10.11606/issn.2178-0447.ars.2021.187541](https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2021.187541). Disponível em: <https://revistas.usp.br/ars/article/view/187541>. Acesso em: 17 ago. 2026.

SOUZA, Viviane Viana de; SOUZA, Edvandro L. Sombrio de; MATTOS, Eliane Mattoso de; CAVALCANTI, Olivia Samara Negrão. VISUALIDADES INDÍGENAS: A TRAMA HOMEM-ARTE-NATUREZA EM SALA DE AULA. **Tramas para Reencantar o Mundo**, Rio de Janeiro, n. 1, 2015. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/tramas/issue/view/8>. Acesso em: 17 aug. 2026.

TAVARES, Luísa Mendes. A EXPERIÊNCIA AO AR LIVRE EM SÃO JOÃO DO PIAUÍ.. In: **Formas de Vida - Anais do 32º Encontro Nacional da ANPAP**. Anais.Fortaleza(CE) IFCE, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/32anpap2023/668321-A-EXPERIENCIA-AO-AR-LIVRE-EM-SAO-JOAO-DO-PIAUI>. Acesso em: 21 dez 2025.

TUPINAMBÁ, Glicéria. O território sonha. In: CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (orgs.). **Terra: antologia afro-indígena**. São Paulo / Belo Horizonte: Ubu Editora / Piseagrama, 2023. p. 179-191.

XAKRIABÁ, Célia (Célia Nunes Corrêa). **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.