

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCOS ALLAN DA SILVA LINHARES

**COMPOSTAGENS DOCENTES: GERMINANDO ALIANÇAS ENTRE
SABERES MULTIESPÉCIES, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E VIDA.**

UBERLÂNDIA - MG

2026

MARCOS ALLAN DA SILVA LINHARES

**COMPOSTAGENS DOCENTES: GERMINANDO ALIANÇAS ENTRE
SABERES MULTIESPÉCIES, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E VIDA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho.

UBERLÂNDIA - MG

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L755c Linhares, Marcos Allan da Silva, 1996-
2026 Compostagens docentes [recurso eletrônico] : germinando alianças
entre saberes multiespécies, educações, formação e vida / Marcos Allan
da Silva Linhares. - 2026.

Orientadora: Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.5505>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Estevinho, Lúcia de Fátima Dinelli, 1963-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 06/2026/482, PPGED				
Data:	Vinte de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	09:07mm	Hora de encerramento:	11:52
Matrícula do Discente:	12213EDU035				
Nome do Discente:	MARCOS ALLAN DA SILVA LINHARES				
Título do Trabalho:	"Compostagens docentes: germinando alianças entre saberes multiespécies, educações, formação e vida"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Criações em Arte e Vida"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/lucia-de-fatima-dinelli-estevinho>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Shaula Maíra Vicentini de Sampaio - UFF; Thiago Ranniery Moreira de Oliveira - UFRJ; Fernanda Monteiro Rigue - UFU; Tamiris Vaz - UFU e Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho - UFU, orientadora da candidatoa.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos,

conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fátima Dinelli Estevinho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/02/2026, às 11:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Shaula Maíra Vicentini de Sampaio, Usuário Externo**, em 20/02/2026, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Monteiro Rigue, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2026, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Ranniery Moreira de Oliveira, Usuário Externo**, em 25/02/2026, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tamiris Vaz, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2026, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7072091** e o código CRC **B2273099**.

MARCOS ALLAN DA SILVA LINHARES

**COMPOSTAGENS DOCENTES: GERMINANDO ALIANÇAS ENTRE
SABERES MULTIESPÉCIES, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E VIDA.**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho
Universidade Federal de Uberlândia – Presidente

Profa. Dra. Tamiris Vaz
Universidade Federal de Uberlândia – Membro interno

Profa. Dra. Fernanda Monteiro Rigue
Universidade Federal de Uberlândia – Membro interno

Profa. Dra. Shaula Maíra Vicentini de Sampaio
Universidade Federal Fluminense – Membro externo

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Membro externo

DEDICATÓRIA

Aos meus avós: José Gomes e Cecília Alves, filhos dessa terra, companheiros de muitas vidas, que partiram deste plano ao longo do processo de escrita desse texto...

A minha mãe: Maria Sueli, sol da minha vida, companheira de todas as estações, fonte de todo o amor...

A todos os docentes que continuam acreditando e esperando outras educações possíveis.

ENCONTROS, AGRADECIMENTOS, AFETOS...

“Me refiz na lama, vi pedra rolar...

Dancei com a correnteza, me deixei pro mar...

Cantar e dançar pra saudar o tempo que virá, que foi, que está...”

(Rito de Passá – MC Tha)

Aos deuses e deusas do universo, à mãe-terra e a todas as divindades que me acompanham, que possibilitam minha existência diária e que não cansam de me nutrir, me embalar e me amparar em vida;

À minha mãe, Maria Sueli, minha primeira casa, meu primeiro abrigo, meu melhor lar, a companheira e amiga de todas as temporadas, que sonhou junto esse e tantos outros sonhos comigo, palavras não são suficientes para traduzir a imensidão e a potência do nosso amor e da nossa cumplicidade... nosso encontro é de outras vidas;

Ao meu pai, Manoel Linhares e ao meu irmão, Mateus Allan... por todo o acolhimento, amor e por todos os sacrifícios diários que me ajudaram a chegar até aqui;

À minha família (tios, tias, primos, primas e agregados), em especial aos meus avós, Cecília Alves e José Gomes (*in memoriam*), pelas tantas lições aprendidas ao longo da vida, pelas orações, pelo amor e por toda a ajuda dedicada a realização dos meus sonhos acadêmicos;

Ao meu namorado, Marcus Cimetta... por ter sido uma escolha certa em tempos de dúvidas e inconstâncias, por ter sido amigo, abraço-casa e companheiro em todas as situações... por ter transformado tudo;

À minha orientadora, Profa. Dra. Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho, pelo encontro feliz em nossas vidas, por ter apostado tanto em mim e por ter me apresentado uma docência leve, repleta de experimentações, possibilidades e afetos bonitos... sua existência é inspiração;

À Keyme, que queimou, incendiou e transformou tudo aqui dentro... por ser amiga, companheira e parceira de jornada... por me apresentar novas paisagens, novos modos de ver a vida e por ser parte fundamental e imprescindível desse texto;

Aos amigos de jornada acadêmica: Igor Alves, Lidianny Fonseca, Flávia Ferreira, Gilson Pequeno, Thaís Pimenta, Ezequias Júnior e todos aqueles que foram companhia afetuosa, escuta atenta e desabafo sincero ao longo das aulas, orientações e aflições acadêmicas... por serem amigos, portos-seguro e lar quando muitas vezes estive sozinho e perdido;

Aos amigos que Uberlândia me presenteou: Eduardo Petrucci, Jose Rojas, Vinícius Magalhães, Paulo Ferreira, Deyverson Rezende, Breno Augusto, Diego Miguel e todos aqueles que foram rede de apoio, conforto e acolhimento quando os dias pareciam pesados e as responsabilidades sufocavam o corpo... por serem incríveis amigos e por me aceitarem do jeito que sou;

Ao UIVO: matilha de estudos em criação, arte e vida e ao grupo do Orientação com afeto... por expandirem os meus pensamentos, por potencializarem as minhas invenções e por serem companhia em meus estudos e experimentações acadêmicas;

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e a Faculdade de Educação (FACED), bem como ao Instituto de Biologia (INBIO) e ao Laboratório de Ensino (LEN)... por serem espaços abertos para minhas experimentações, estudos e criações... por acreditarem nesta pesquisa e por, incansavelmente, incentivarem (emocionalmente, financeiramente e academicamente) a execução de meus trabalhos, projetos e sonhos;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES... por todo o suporte financeiro dedicado a mim desde a minha graduação em 2014 até hoje... nada seria possível sem o apoio, amparo e fomento fornecido para que eu pudesse acessar e alcançar tantas coisas bonitas ao longo dessa jornada;

À banca afetuosa composta pelos queridos e queridas Thiago, Shaula, Tamiris e Fernanda... pela leitura atenta, cuidadosa e carinhosa, por todas as contribuições e por serem inspirações docentes e de vida;

A todos os professores e professoras que continuam acreditando na vida, em uma educação afetuosa, experimentativa, potente... por nunca terem desistido de ver a vida com novos olhos e por serem propulsores de tanta força de existência em nossas escolas e salas de aula.

RESUMO

Em uma composteira docente a vida pede passagem, abre espaço para experimentações em um viver-com em coletivo. A composteira decompõe a matéria, os tempos, com o auxílio de seres mais que humanos como os fungos, as plantas e as bactérias para alcançar outras formas de vida. Desejo uma tese-compostagem, que se faz misturando a terra-docência, o tempo, as marcas que se fazem no decorrer das experiências vividas e que entrelaçam formação, vida, educações, fabulações e tantas outras composições que interseccionam e que compõem o meu fazer docente. Terra-docência é terreno fértil para experimentações. É lugar onde nascem as mais belas e lindas flores a partir das relações com os outros companheiros de vida, humanos e mais que humanos, todos num lugar só, sem hierarquias e nem funções. É terra produtiva, que produz gente, que produz lugares, que produz vidas. Nesse caminho, na busca por tecer linhas que entrelaçam vivências e experimentações em uma escola em ruínas, proponho uma tese-compostagem que interconecte histórias, experiências, materiais e pensamentos que compõem o meu fazer docente nesse instante. Assim engendo com fabulações, narrativas e experimentações que me permitem rememorar fluxos de tempo na escola e construir linhas de vida que reinventam a minha trajetória enquanto professor de Ciências e Biologia. Escrever como movimento. Escrever sem começo e nem fim, em linhas, em fluxos, pelo meio, rizomando, cartografando. Desejando seguir as linhas de vida e as marcas de tempo que me movimentaram ao longo do meu processo de formação enquanto professor, me lanço nessa tese-compostagem em um ensaio de fabulações para pensar sobre educações, formação e vida durante a passagem da minha vida neste mundo, além de experimentar como esse caminho me (de)compõe através dessas narrativas, vivendo e se atualizando em mim. Para isso as fabulações serão contadas de diversas formas, ora com textos, ora com imagens, com foto-montagens, com poesia, com arte, com vários modos experimentativos. É esse composto-escolas-vivas em experimentação que mostram que há algo de rio, de mar, de bicho, de rocha, de terra, de fogo, de semente, de vegetal, de ancestral nas escolas, fazendo emergir um projeto escolar que se desmancha no lugar em que se vive, de acordo com o ritmo desse espaço, junto com as vivências humanas e mais que humanas, criando uma sintonia própria do lugar ao qual a escola está inserida, carregando uma outra cadência para esse ambiente que não consegue ser mensurada, medida ou quantificada.

Palavras-chave: Compostagem; Fabulação; Estudos Multiespécies; Formação docente.

ABSTRACT

In a teaching composter, life asks for passage, opening space for experimentation in a collective living-with. The composter decomposes matter and time, with the assistance of more-than-human beings such as fungi, plants, and bacteria, in order to reach other forms of life. I desire a composting-thesis, made by mixing teaching-soil, time, and the marks produced throughout lived experiences, which intertwine education, life, formations, fabulations, and many other compositions that intersect and constitute my teaching practice. Teaching-soil is fertile ground for experimentation. It is a place where the most beautiful flowers are born from relationships with other companions of life, human and more-than-human, all in one place, without hierarchies or fixed functions. It is productive soil, producing people, producing places, producing lives. Along this path, in the search to weave lines that intertwine experiences and experimentations in a school in ruins, I propose a composting-thesis that interconnects stories, experiences, materials, and thoughts that compose my teaching practice at this moment. Thus, I engender fabulations, narratives, and experimentations that allow me to recall flows of time within the school and to build lines of life that reinvent my trajectory as a Science and Biology teacher. Writing as movement. Writing with neither beginning nor end, in lines, in flows, through the middle, rhizomatically, cartographically. Desiring to follow the lines of life and the marks of time that moved me throughout my process of formation as a teacher, I launch myself into this composting-thesis as an essay of fabulations to think about education, teacher education, and life during the passage of my life in this world, while also experiencing how this path (de)composes me through these narratives, living and continually updating itself within me. To this end, the fabulations will be told in diverse ways: sometimes through texts, sometimes through images, photo-montages, poetry, art, and multiple experimental modes. It is this compound-of-living-schools in experimentation that reveals something of river, sea, animal, rock, earth, fire, seed, plant, and ancestry within schools, giving rise to a school project that unravels in the very place where life is lived, according to the rhythm of that space, together with human and more-than-human experiences. This creates a unique attunement to the place in which the school is embedded, carrying another cadence for this environment—one that cannot be measured, quantified, or calculated.

Keywords: Composting; Fabulation; Multispecies Studies; Teacher Education.

SUMÁRIO

PREPARAR	10
Um descom_passo-a-passo para a criação de uma composteira – “Curso prático e teórico”	10
Uma tese para contar estórias?	14
ADUBAR	18
Fertilizando a composteira	18
Composteiras docentes: alianças entre biólogas, culturas e vida	28
Projeto “Conexão Universidade-Escola na construção de um currículo multiespécie” -	35
Tempos e docências em territórios multiespécies	40
Composições metodológicas	48
COMPOSTAR	57
Aforismos de uma docência em vias de fazer-se	57
As crias do fogo	60
<i>Fogo-professor... para incendiar outras educações</i>	62
<i>Fogo-bicho... para sobreviver entre as labaredas</i>	67
<i>Fogo-mato, fogo-semente, fogo-vida... para ocupar outros possíveis</i>	73
Vegetalizando o corpo-professor	75
Linhas de vida, figuras de barbante	85
A sumaúma e a escola	93
COLHER	104
<i>Profe-húmus... docências que se sujam de terra...</i>	104
ALIMENTAR	111
Referências Bibliográficas	111

PREPARAR.

Um descom_passo-a-passo para a criação de uma composteira – “Curso prático e teórico”.¹

Esta tese abrange de forma desordenada, indireta, simples e clara aspectos nem tanto fundamentais, mas que serviram de via de pensamento para a prática da compostagem de elementos intelectuais, culturais, artísticos, filosóficos, científicos e sociais para a produção de um fertilizante-tese-*húmus* que possa servir para a adubação de pensamentos-outros, sonhos, possibilidades de viver-junto na escola e no ensinar ciências e biologia. Reforça-se que a compostagem é um processo biológico predominante aeróbio, ou seja, envolve a presença de ar (oxigênio) para que possa acontecer. Logo, antes de descompassarmos um breve “passo a passo” para que você também possa criar sua composteira, respire! Deixe o ar entrar em seus pulmões. Tome fôlego para sonharmos juntos e seguirmos essa leitura até o final.

Vale lembrar que cada “função” que os elementos desempenham dentro da composteira recebem a mesma atenção, ou seja, nesse processo de compostar não haverá hierarquias, posições ou preferências, todos os elementos serão materiais de mistura² para fermentarmos pensamentos, ideias, experimentações, caminhos e possibilidades-outras para a escola, a educação e a vida que estão emaranhadas, presentes e juntas com a composteira.

O que é compostagem? É um modo de produzirmos adubos/fertilizantes de ideias que usa como matéria-prima: a vida, os sonhos, os desejos, as experiências/vivências, a educação, a ciência, a arte, a filosofia, tudo aquilo que um dia já foi considerado um “resto (des)importante” e que agora serve de elemento de composição.

Logo é também um modo de tratamento desses elementos pois tira eles de sua posição de hierarquia e conforto para tratá-los com outros materiais, os misturando, experimentando, agitando, movendo, remexendo, mixando todas as suas estruturas para

¹Esta seção foi inspirada na Circular Técnica 48 da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) que fala sobre Compostagem, publicada em julho de 2015 e de autoria de Caio de Teves Inácio. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/132319/1/Circular-tecnica-48.pdf>.

² Para Emanuelle Coccia (2018) a dinâmica do mundo é a própria mistura. Uma mistura, para o autor, são corpos que ocupam um o lugar do outro, sem se sobreporem ou se dissolverem, preservando cada um a sua individualidade e qualidade. A mistura não é apenas uma composição ou fusão de elementos, mas um sopro que possui um ritmo próprio, imanente, não se definindo pela homogeneidade, mas pela partilha.

a criação de adubos/fertilizantes em mistura, não transformando um problema em benefício, mas ficando com o problema, andando juntos com ele.³

O que é preciso saber? Como mencionado acima, é preciso saber que os elementos que constituem uma composteira não tem uma função a priori. Logo, eles serão misturados e fermentados juntos, sem um objetivo ou uma questão definida de antemão. É de se esperar que ao final do processo de compostagem, adubos/fertilizantes de pensamento sejam produzidos a fim de desestabilizar as certezas, movimentarem as ciências específicas, atravessarem outras linhas de pensamento em criação e aliança coletiva, caminhando juntos, provocando a criação de outras coisas... inclusive nada.

A compostagem é um processo biológico. Como todo processo biológico a compostagem envolve a vida em todos os seus formatos e em suas mais variadas dimensões. Envolve a vida das plantas, dos bichos, da terra, do ser-humano. Envolve a vida do planeta, dos rios, do fogo, do sol, do céu. Tudo isso em constante mistura. Dessa forma a compostagem favorece a degradação, a quebra, a mobilização de nossas existências para que todos possam co-existir em matilha, em coletivo.

A compostagem precisa de ar (oxigênio). Na contramão da sisudez dos demais processos biológicos que, em conjunto com as ciências, exigem técnicas sofisticadas e conhecimentos oriundos de outros lugares a compostagem é simples, vem da terra, exige de nós retornarmos ao chão para construirmos com ela outros modos de existir nesse mundo. Ela precisa de vida e vida exige ar. É preciso respirar! Dar passagem para o ar que vem do céu, dos rios, do corpo. O ar carrega desejos, sonhos e a energia necessária para que a compostagem aconteça em nós.

Etapas da compostagem. Ainda não se entrou em um consenso sobre as etapas de uma compostagem. Isso envolve tempo, tempo de escuta da terra, da água e dos bichos que se entrelaçam. Precisa de dedicação, observação, experimentação e força de vida para passear pelas mais variadas seções e chegar (ou não) a um produto final. O que se pensa, de antemão, é que as etapas devem envolver três momentos: uma preparação: colocar coisas juntas, para estar-com; uma experimentação: colocar água, deixar secar, colocar mais terra, olhar, esperar, apareceu bicho? Tem minhoca? Contemplar. E, ao final, que

³ Ficar com o problema, de acordo com Donna Haraway, tem a ver com a capacidade de nos tornarmos capazes de responder aos tempos turvos e perturbadores em que vivemos; tem a ver com aprender a estar verdadeiramente presente; tem a ver com suscitar respostas potentes a eventos devastadores; tem a ver com acalmar as águas e reconstruir lugares tranquilos em um mundo em destruição (Haraway, 2023).

também é início de outra coisa, uma colheita daquilo que foi produzido. Claro que muitas outras coisas podem aparecer no meio do caminho e modificar a “(des)ordem” das etapas. Mas, de forma geral, envolvem esses três movimentos: 1) a preparação e o contato com a terra, sua fertilização, adubação e o encontro com outros seres; 2) a experimentação da composteira e sua relação com os elementos que irão compor a compostagem, o tempo para que aconteçam fertilizações, fermentações, experiências e vivências e 3) a colheita daquilo que surgiu ao longo do processo, aquele *húmus* que energiza, alimenta, fornece força e aduba nossos pensamentos para criarmos outros modos de existir em coletivo.

Nesta tese-compostagem trataremos de uma composteira da vida docente de um humano-professor que passou a viver-com a terra, as plantas e as experimentações provocadas pelas alianças multiespécies que tecia e tece em sala de aula. Uma tese-compostagem é um espaço para contar estórias⁴, deixar passar experiências de vida docente, falar das alianças nesse mundo e dizer dos modos de sobrevivência da escola, dos ambientes escolares, dos professores em tempos de mudanças climáticas para o adiamento de fins de mundo⁵. Basta contar mais uma estória.

Assim essa tese-compostagem contará com cinco encontros que servirão como linha de pensamento para contar as estórias e falar do processo de compostagem da/na vida docente: Preparar, Adubar, Compostar, Colher e Alimentar. O encontro “Preparar” será o espaço de preparação para a compostagem, a fertilização das primeiras ideias, nele se inicia a tese-compostagem contando o percurso dessa composteira e o desejo de contar estórias com ela.

O “Adubar” será o encontro para contar dos elementos que irão compor a compostagem, falar do *húmus* que se espera produzir, da terra-docência, do tempo e da escrita que caminha em conjunto com o crescimento da composteira. Adubar é o espaço

⁴Ao longo da tese usarei o termo “estória” para me referir às narrativas, fabulações, contações e experimentações que surgiram ao longo da construção do texto para mobilizar pensamentos, aproximações e relações-outras com a terra, com a docência, com a ciência, com a arte, entre outros. Já o termo “história” será usado para rememorar contextos passados, arquivados, que tem ligação com o tempo cronológico e que remonta a datas e a momentos específicos vivenciados ao longo da escrita. Essa separação é inspirada em autoras que já fazem esse uso diferenciado dos termos em seus textos como Donna Haraway e Anna Tsing que passaram a utilizar o termo a partir do ensaio “A teoria da bolsa de ficção” (Le Guin, 2021) e de outros textos escritos por Úrsula K. Le Guin.

⁵ Para Ailton Krenak o fim do mundo é o apagamento e a ausência de cosmopolíticas de povos originários no tempo presente, é a possibilidade de fazer esses povos desistirem dos próprios sonhos, é a invisibilidade do sentido da experiência da vida. Adiar o fim do mundo nos provoca a ouvirmos e a contarmos mais uma história, de nos (re)encontrarmos e ficarmos próximos de relações que se afastem de uma ideia de humanidade e civilização excludente para darmos atenção as coisas da terra, as coisas menores (Krenak, 2019).

para a passagem de questões, de desejos, de sonhos, de começar a pensar com as misturas, com as experiências docentes e em como elas irão constituir esse movimento de construção de uma tese-compostagem.

O “Compostar” é o lugar das experimentações e criações, das viagens e atravessamentos. Aqui é o lugar para a produção de invenções com as plantas, com o fogo, com os fragmentos, com a docência, com a escola, com a educação, com tudo aquilo que chega e que vai compostando junto. O “compostar” é o momento para estar-com, experimentando em coletivo, numa grande miscelânea de vivências e encontros multiespécies que fermentam outros modos de vida, outras formas de existir no mundo levando em conta os saberes-conhecimentos de outros seres, para além dos humanos. Compostar é deixar-se dissolver para que se possa experimentar outros jeitos de coexistir-resistir-sobreviver juntos.

“Colher” é espaço de coleta, de colheita, é aquilo que fica após uma compostagem. A colheita é relativa e depende muito do processo de compostagem ao longo do tempo, mas aqui é o que reverberou, o que ficou depois dessa enxurrada de experimentações, leituras e metamorfoses. São ações, ecos, movimentos que ressoaram e ainda continuam ressoando na prática pedagógica, na vida e no cotidiano a partir de tudo isso que mexeu e atravessou ao longo desse tempo, mas que continua a fermentar, balançar e lançar para novos horizontes e possibilidades.

Por último, assim como no final de uma composteira, usamos todo o *húmus* produzido para fertilizar novas plantações e assim fazer germinar novas fontes de energia para alimentarmos outras vidas em crescimento. Aqui o “Alimentar” é o lugar para se alimentar de boas leituras, se embebedar de textos e narrativas que revigorem e que dão fôlego para seguir nessa continuidade de vida, não da mesma forma, mas sempre em reinvenção, como foi no processo de construção dessa composteira.

Que você consiga também construir sua própria composteira, não a exemplo dessa que se seguirá, mas que possa estar aberto a experimentar novas formas de ver, pensar e existir na escola em companhia de uma composteira, de um processo de compostagem. Longe de um processo de reciclagem ou de mudança, que esse processo seja leve ao mesmo tempo em que rasga, que seja tranquilo ao mesmo tempo que incomode, que seja produtivo ao mesmo tempo que não sirva para nada além de uma leitura em que se faz sentada e sem pressa, tomando uma xícara de café.

Uma tese para contar estórias?

Onde começa uma tese? No projeto de pesquisa? Na entrevista? No currículo? Uma tese começa no lápis. É ele que guarda as palavras e as coloca em jogo. É com ele que vamos dando forma às ideias. É ele que conta as narrativas que desejamos dispersar nesse mundo. Antes de qualquer coisa, é no encontro com o lápis que se faz um pesquisador, um escritor, um poeta, um professor, um artista. O lápis é o primeiro contato que temos com o mundo, pois é com ele que vamos desenhando nosso modo de viver nele. A tese começa neste encontro, da pele com a superfície do lápis e depois com as páginas, com as folhas, com as perguntas. Dos olhos com as páginas dos livros. Das ideias com o mundo. Sempre um encontro.

É no encontro com o lápis que se faz uma tese, pois com o lápis contamos estórias. Não qualquer nova estória, mas ao contrário, uma estória não contada, a estória da vida. Úrsula Le Guin (2021) me faz pensar em uma tese que possa contar estórias a partir dos encontros. Uma tese que conte estórias diferentes daquela narrativa linear do herói-professor que se descobre uma pessoa melhor a partir dos encontros com a literatura e com a ciência; mas uma estória de um professor que, com encontros estranhos, se (de)compôs para pensar em um outro modo de existir nesse mundo, na escola e com a vida. Uma tese que conte estórias foge de uma ideia de texto-arma-dominância hierárquica-científica do poder do conhecimento, mas funciona como uma bolsa de cultura que pode falar de mundo, de formação, de arte e de tantos outros encontros que são propulsores de experimentação (Le Guin, 2021).

Uma tese se faz no encontro. Encontros que misturam linhas, que confundem as retas, que chocalham certezas. Encontros provocam em nós atravessamentos, rachaduras, deslocamentos, movimentos, mudanças, desvios, devaneios, (des)acelerações para pensarmos coisas, para pensarmos na existência. Esses encontros nos convidam a contarmos estórias. Estórias por vezes sem destinatários, sem endereço, sem nome, somente estórias com alguma coisa (ou não) a dizer para ressoar nesse mundo sem qualquer pretensão de chegar a alguém, a algum lugar ou de modificar alguma coisa. Somente estórias.

Seria uma tese um lugar de contar estórias? De falar dos encontros? De dizer como as coisas foram sendo metamorfoseadas dentro desse corpo-professor? É de se pensar que ainda estamos longe de considerarmos uma tese científica como um lugar para falar de

sonhos, de afetos e de como a vida vai se desenrolando ao passar de quatro anos de pesquisa. Mas também é de se pensar no que acontece antes, durante e nesse exato momento no meio de um fluxo de vida de um pesquisador em formação. Em quatro anos uma criança nasce e cresce, uma planta desabrocha e se desenvolve, uma lagarta sai de seu casulo e vira borboleta, uma aranha perde seu exoesqueleto centenas de vezes... quanta coisa acontece! Foi essa profusão de histórias que aconteceram (e que ainda acontecem) em mim, junto comigo, que serviram de pensamento para contar nessa tese. Não qualquer história, mas a história de um professor em metamorfose, em contato com a vida, em um devir⁶ sem pretensão alguma, em (de)composição com uma rede de seres humanos e mais que humanos que o fizeram companhia nesse mundo.

A maioria dessas histórias surgiram de um luto, de uma revolta, de uma carência por histórias que contassem a vida dos professores e sua docência. Uma espécie de luto por uma “docência idealizada” como diz a professora Sílvia Chaves em um texto intitulado “*Docência: espaço de experimentação e formação*” (Chaves, 2022). Esse luto nasce principalmente quando adentramos a escola e nos colocamos cara a cara com esse palco chamado docência. É quando saímos de nossa concha ainda cuidada e polida da formação inicial para adentrarmos o grande mar da docência. E ainda como diz Sílvia, assim como enfrentar o mar, mergulhar na docência exige coragem pois nela não há protocolos, normas ou roteiros. E eu não sabia, ainda não sei nadar. Simplesmente estamos à mercê da vida, com alguns companheiros, boiando em alto mar, tentando sobreviver coletivamente nesse mundo.

Foi o luto dessa docência idealizada-imaginada-sonhada que me fez ter contato com encontros-outros, encontros-estranhos, encontros-diferentes do que se imagina ter quando se vive na escola. Foram esses encontros que me fizeram notar outros modos de viver com a docência na companhia de parentes⁷ nunca imaginados, mas que ocuparam comigo a escola e as salas de aula enquanto um espaço de experimentação e formação. Quantas histórias de professores têm espaço para serem ouvidas e faladas? Quais

⁶ Para Deleuze o devir é imperceptível, é aquilo que está contido em uma vida, jamais como forma de imitação ou representação, mas como processo de desejo, de dupla captura, de evolução assimétrica, não paralela. O devir é geográfico, são direções, entradas e saídas, sempre em via de fazer-se (Deleuze; Parnet, 1998).

⁷ Para Donna Haraway a noção de parentesco ultrapassa as definições religiosas e biogenéticas para um pensamento de parentes como a ideia de viver-com e morrer-com, de fazer parentescos estranhos, para além dos seres humanos, mas com seres mais que humanos, com os seres ctônicos, da terra, aqueles que resistem e continuam fazendo *húmus* em um mundo em devastação (Haraway, 2023).

atravessamentos esses encontros provocam na formação de professores? Como essas estórias podem colocar em suspenso nossas certezas, nossas formações e nossos discursos sobre docência, escola e vida?

Estamos sem o amparo desses tipos de estórias. De estórias de encantamento, de afeto, de sonhos na formação de professores. Estamos sem o amparo de estórias que possam contar uma outra vida dos professores nesse mundo em ruínas⁸. É preciso contar outras estórias que nos mostrem que a docência é um modo de variação de si onde nunca se está sozinho, mas sempre em coletivo, em simbiose com multiseres, humanos e mais que humanos, para além de notas, relatórios, projetos e testes.

Foi isso que tentei experimentar nas páginas que se seguem. Uma tese que seja composta por estórias que constituem o meu professorar e que me permitiram experimentar novas formas de existir e de ocupar a escola no tempo em que estive nela antes do doutorado, ao longo da pós-graduação e nos diversos momentos em que nos encontramos e fomos abrigo um para o outro (nos estágios docência, no período em que fui professor substituto na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, entre outros). As estórias que serão contadas surgem de diversas formas, de vários trejeitos, com a companhia de diversos seres humanos, mais que humanos. Seres que me ajudaram a borrar os limites da docência, da arte, da ciência, da educação para contar estórias de um professor em infinita formação.

Uma tese que conte estórias é uma tese feita de experimentos colaborativos, sempre em processo de fazer-se. As discussões feitas ao longo das estórias surgiram como nós atados em intensas discussões aonde eu fui somente um entre tantas vozes que ressoam nos ambientes em que eu ocupava e outros que ainda sigo ocupando: as escolas em que estudei, as escolas em que lecionei, os professores que me formaram desde a educação básica até a pós-graduação, os grupos de pesquisa (GEPECS/UFPA e UIVO/UFU), discentes e salas de aula sob minha tutoria, entre outros.

Essa tese conta da minha trajetória, dos meus encontros, das minhas narrativas em contato com o mundo enquanto um docente-cientista-pesquisador através da possibilidade de contar estórias multiespécies em meio a (des)construção de mundos

⁸ O termo “ruínas”, no contexto desta pesquisa, é aquele pensado pela antropóloga Anna Tsing ao longo de seus trabalhos e pesquisas sobre o modo como o mundo em que vivemos vem sendo transformado pelas catástrofes ambientais, mudanças climáticas, percas da biodiversidade e pela extrema ação antrópica nos ambientes naturais e na terra em que coexistimos.

educativos, epistêmicos, acadêmicos, sociais, vivos etc. Estórias que surgiram quando a minha “docência idealizada” começou a ruir para dar espaço a outras experimentações.

Por isso desejo que essa tese sirva para contar estórias e que essas estórias motivem a contação de outras estórias ainda por vir. Que possamos ocupar esses espaços de produção do conhecimento para borrar os limites que a nós foram impostos desde muito cedo para fazer transbordar novas e outras conexões entre mundos, entre os saberes e entre a vida que circula lá fora. Que seja uma tese para contar estórias, para inventar mundos, para criar aproximações, que seja uma tese leve, em contato com a terra, que seja aconchegante, que seja outra coisa.

ADUBAR.

Fertilizando a composteira.

“A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial.”

(Ailton Krenak - A vida não é útil)

A vida está em tudo, nos diz Ailton Krenak, ela nos movimenta, nos atravessa e por ela somos carregados para outros lugares para vivermos outras coisas, sem roteiros, sem pretensões, sem hierarquias, só a vida por ela mesma pedindo para que a vivemos. Numa composteira a vida também pede passagem, abre espaço para experimentarmos um viver-com em coletivo. A composteira decompõe a matéria, os tempos, com o auxílio de seres mais que humanos como os fungos e as bactérias, para alcançar outras formas de vida.

Na composteira decomparamos, fermentamos, misturamos para nos criarmos e, assim, fertilizados, colaboramos com o crescimento e florescimento de vidas-outras na superfície. Uma composteira só pode ser gestada se fermentada e alimentada de bons sentimentos para poder transformar, realocar a matéria para que ela faça composição com novas estruturas, com outras formas de fazer aparecer a vida na terra.

Ao falarmos de composteira estamos falando de vida atravessando tudo, em todas as direções e em suas mais diversas formas. Ao nos fertilizarmos em uma composteira passamos a dar valor ao composto que nos incentiva a não levarmos tão a sério as categorias e quem sabe fazemos com que elas se dissolvam frente as complexidades desse mundo (Haraway, 2017). Complexidades que envolvem o fazer da compostagem como o tempo, a paciência, as experimentações, as vivências, as companhias, as alianças que fazemos ao longo do processo de composição numa composteira ou no cotidiano da vida.

A compostagem trata de interações, de imprevisibilidades, de simbiose⁹ com o mundo e com as espécies que com-partilham desse composto conosco. É um processo

⁹ Entendo simbiose, de acordo com Lynn Margulis (2001, p.13), como “o sistema em que os membros de diferentes espécies vivem em contato físico”. Para a autora, novos tecidos, órgãos, organismos – e até espécies – podem ser originados por meio da simbiose permanente ou de longo prazo. Lynn defende que a

lento, sinestésico, que não tem um resultado previsível e definido antecipadamente, apenas aquilo que é sentido ao longo do processo. É olhar para a sua própria composição como devir, algo que não está pronto e que dependendo do tempo, do clima, das energias que estão junto com o composto que compõe a composteira pode mudar toda a forma sobre como se aparece no mundo.

Desejo compostar. Como quem pega os restos de seus alimentos e coloca na composteira à espera de algo por vir, na esperança de que seja transformado ou modificado. Desejo uma tese-compostagem, que se faz misturando a terra-docência, o tempo, as marcas que se fazem no decorrer das experiências vividas e que entrelaçam formação, vida, educações, fabulações e tantas outras composições que interseccionam e que compõem o meu fazer docente.

Desejo pisar na terra-docência com os dois pés e fazer com que ela percorra meus dedos, suje a minha pele. Fazer ela entranhar nos meus pensamentos. Escrever, assim como Ingold (2019, p. 66), “uma escrita que não é a respeito da Terra, que não busca descrever, copiar ou representar a Terra através de palavras, mas, em vez disso, que escreve sobre, com ou através da Terra”.

Compostar como minhoca que circula, faz rizoma¹⁰, abre caminhos, cria atalhos, constrói canais e inventa outros modos de se relacionar com o mundo. Fazer mundos, fermentar vivências, criar estórias, traços de vida. Fazer ver como essa terra-docência me (de)compõe e como que com ela posso criar outros modos de estar e de viver na escola.

Experimento esse conceito, essa terra-docência, para imaginar uma docência na superfície, como um terreno em que seja possível pisar, sentir, viver e se deixar afetar pelas sensações do contato; como um lugar em que podemos tocar, enraizar, aterrizar com a terra em nosso corpo. Penso ainda com Ingold (2019, p. 65) que é necessário desfazer essa ideia modernista de que é preciso encontrar algo “dentro” ou “no fundo” das coisas e das pessoas, considerando as superfícies como tudo aquilo que é “superficial” ...

E se não houver nada por baixo? E se as superfícies forem os espaços de fato tangíveis para a construção de significados? Se for esse o caso, ao explorá-las,

simbiose é crucial para a evolução e origem das espécies, sendo um ponto de partida importante para a vida que conhecemos hoje no planeta. Em sua visão simbiose gera inovação, não sendo um evento raro ou limitado, mas natural e comum uma vez que enxerga nosso mundo como um planeta simbiótico.

¹⁰ “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...”. Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” (Deleuze; Guattari, 1995, p.4).

escavá-las ou limpá-las, podemos estar destruindo exatamente o que procurávamos encontrar, algo que está bem ali, sob nossos narizes, pois estamos convencidos de que a verdade nunca pode estar na superfície e que ela deve estar em algum lugar mais profundo (Ingold, 2019, p. 65).

A humanidade desde há muito tempo na história tem escavado, atravessado, cavado a terra em busca de algo para “descobrir”: um tesouro, um espécime fossilizado, um novo mineral raro, mas e se tudo o que precisássemos para viver estivesse nas superfícies? No contato que a terra que cotidianamente faz contato com nossos pés? E se elas fossem o espaço para que pudéssemos construir a vida, sem nada a descobrir, sem nada a esconder?

A terra-docência é esse lugar, é um lugar que está aberto, é um possível, não é um lugar escondido em que precise se descobrir como chegar, mas está ali, no contato com as mãos, no sentir com a pele, aberta as experimentações. Não precisamos escavar, descascar, romper a terra-docência, ela nos oferece sua companhia cotidianamente, como a terra que também está ao alcance das nossas mãos desejando ser fertilizada, adubada, arada, para florir e colher frutos.

A terra-docência é terreno fértil para experimentações. É lugar onde nascem as mais belas e lindas flores a partir das relações com os outros companheiros de vida, humanos e mais que humanos, sem hierarquias e nem funções. É terra produtiva, que produz gente, que produz lugares, que produz vidas com um desejo quem sabe “de devolver nossa imaginação letrada à nossa experiência de habitar a Terra” (Ingold, 2019, p.66).

Pensar a tese-compostagem também é deixar um pouco de lado a centralidade do *homos*, do humano-professor, para perceber outras composições que também fazem companhia na escola como as plantas, os papéis, as linhas, o céu, o fogo, as crianças, as miudezas que juntas formam um *húmus* que é solo/composto, espaço para um trabalho multiespecífico que não se contenta em ficar nessas linhas, mas que extravasa para as relações em sala de aula, nos espaços escolares, nas linhas tecidas no contato com as educações cotidianas.

Estamos vivendo num mundo onde somos obrigados a mergulhar profundamente na terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis. Acontece que, nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças. Querem silenciar inclusive os encantados, reduzir a uma mímica que seria “espirituar”, suprimir a experiência do corpo em comunhão com a folha, com o líquen e com a água, com o vento e com o fogo, com tudo que ativa nossa potência transcendente e que suplanta a mediocridade a que o humano tem se reduzido. (Krenak, 2022, p. 20/21)

Por isso ao se deixar de lado a centralidade no *homos* para se voltar ao *húmus* nas relações escolares, passa-se a abrir caminhos para que outros saberes ocupem o processo de ensino-aprendizagem, deixando-se contaminar por outras leituras, experimentações, formas de ver e viver no mundo que não mais estejam focadas nas vivências exclusivamente humanas e nas relações entre si, mas numa coletividade multiespécie que também se faz com conhecimentos oriundos dos povos originários, quilombolas, daqueles que vivem nas águas, nas florestas e que desde muito tempo já tecem essas relações e contatos que se deseja pensar para a escola a partir de uma educação multiespécie.

Ao realizar esse movimento, reelabora-se a relação entre humanos e mais que humanos, pensando a educação como uma forma de responder planetariamente as mudanças, desastres e alterações climáticas e ambientais aos quais estamos passando. Penso junto com Ranniery (2022, p. 12) que, ao respondermos planetariamente em nossas práticas, currículos e ações escolares, passamos a encontrar outros sujeitos, “não aquele derivado de um sistema centrado no *antropos* [...], em vez disso, trata-se de um sujeito que responde pelo planeta, em virtude do que está acontecendo ao planeta, porque o que acontece ao planeta está acontecendo consigo mesmo”.

Nesse caminho, ao considerar o conhecimento ancestral, aquele que vem de outras naturezas, que ensina outras aprendizagens e educações, passa-se a entender o educar enquanto um “compartilhamento”, não como uma troca. É Santos (2023, p. 36) que nos alerta para a diferença entre troca e compartilhamento: “troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto”.

Santos (2023) afirma que somos seres compartilhantes e que devemos nos entender como tais em nossas relações com a terra e com os outros viventes deste mundo. Não chegamos nesse mundo sozinhos, quando chegamos, aprendemos a partir do que os demais viventes que já existiam antes de nós tinham a compartilhar conosco.

Aprende-se com a sombra das árvores, com os sinais que os animais em fuga deixam nas florestas, com as cores das flores e dos animais... é no compartilhar que se aprende junto, em coletividade multiespécie, no fazer-com no mundo.

O trabalho multiespécie tem relação com coletividade. Coletividade tem relação com a vida em confluência nesse mundo. Pensar numa tese-compostagem é também se abraçar a uma perspectiva que, assim como nota Pereira (2018), olhe para essa

diversidade de formas de vida (as plantas, os vírus, os cogumelos, os insetos, entre outros) e para as influências que eles exercem nas nossas vidas e nas vidas uns dos outros, “uma vez que elas interagem e criam relações” (p. 115).

Assim a perspectiva multiespécie nos ajuda na construção dessa composteira pois é pensando nessa rede de formas de vidas humanas e mais que humanas, vivendo em coletividade e estando juntos em aliança nesse mundo é que podemos encontrar outras e novas formas de narrar uma vida compartilhada em todos os espaços, incluindo a escola.

Pensando nisso os estudos multiespécies surgem a partir do “entrelaçamento de abordagens filosóficas e antropológicas que têm buscado criar narrativas outras com relação a questões ambientais” (Correa; Sampaio; Borja, 2023, p. 1148) bem como aproximar os conhecimentos que tratam das ecologias globais, das mudanças climáticas e das catástrofes ambientais de novos modos de existência e nas formas como podemos aprender outros caminhos com eles.

Assim, esses estudos entrelaçam “estudos animais, a etnologia indígena e a antropologia da ciência e tecnologia” (Pereira, 2018, p. 107) para pensar encontros e escritas que compreendam as espécies mais que humanas e abram “novos espaços para a pesquisa interdisciplinar e colaborativa” (Dooren; Kirksey; Munster, 2016, s/p), ultrapassando os binarismos para concentrar-se nas multidões de agentes animados que estão em meio “a relações emaranhadas que incluem, mas sempre também excedem, dinâmicas de predador e presa, parasita e hospedeiro, pesquisador e pesquisado” (Dooren; Kirksey; Munster, 2016, s/p).

Para isso, uma das principais questões que enfrentam os estudos multiespécies é o enfrentamento da dicotomia natureza e cultura, sendo um ponto de partida interessante para esses estudos ao considerar que não existem dois mundos ou dois planos em que as existências acontecem de forma isolada... da mesma forma a dicotomia humanos e mais que humanos... não há modos de existências isolados, mas interação, relação, contato, encontros que constituem projetos de fazer-mundos.

O olhar multiespécie nos ajuda a perceber que as ciências (bio)lógicas não são suficientes para dar conta e para conhecer as vidas de outros seres que estão em aliança conosco, colocando em destaque a necessidade de rompermos com o par ciência-objeto que por vezes coloca os entes mais que humanos (plantas, fungos, animais, e...) em um

lugar meramente de objeto de estudo, sem linguagem, racionalidade ou subjetividade (Pereira, 2018).

É Anna Tsing (2022) que afirma que “estamos cercados por muitos projetos de fazer-mundos, humanos e não humanos” (p. 66), mas a autora nos alerta para ficarmos atentos e redirecionarmos o nosso olhar para não percebermos esses projetos apenas à sombra do *antropo* – do Antropoceno, que almeja projetos de mundos que buscam o avanço, o progresso, o futuro.

Para Tsing (2022), “fazer mundos não se limita aos humanos [...], cada organismo transforma o mundo de todos” (p. 66/67), logo não é interesse dessa perspectiva de estudo considerar apenas a visão de mundo humana, antropocentrada, mas entender como os seres vivos se relacionam, interagem e se encontram no meio em que vivem, tecendo saberes e andanças que respingam nos modos de vida uns dos outros e que os ensinam a viver no mundo de outros maneiras.

Ainda é com Tsing (2022) que entendemos que não existem formas autossuficientes de sobreviver em um mundo em ruínas, ou seja, não é possível atravessar as mudanças climáticas e as novas configurações mundanas de forma isolada e individual, mas a partir de encontros com outros, com outras espécies, uma vez que “a vida não pode surgir e ser sustentada de forma isolada” mas a partir de relações que emergem a partir “de histórias co-evolutivas, a partir de ricos processos de co-tornar-se” (Dooren; Kirksey; Munster, 2016, s/p).

Para sobreviver, nós precisamos de ajuda, e a ajuda é sempre um serviço de outrem, intencional ou não. Quando torço o meu tornozelo, um galho firme pode servir como bengala e me ajudar a caminhar. Torno-me então um encontro em movimento, uma mulher-e-galho. É difícil pensar no enfrentamento de qualquer desafio sem solicitar a ajuda de outros, sejam estes humanos ou não humanos [...] Colaborações nos transformam, seja no interior de nossa espécie ou entre espécies distintas (Tsing, 2022, p. 75).

Por isso os estudos multiespécies surgem como uma forma de desestabilizar a construção do conhecimento moderno que, na maioria das vezes, baseia os seus achados e dados no modo como os humanos existem dentro do ambiente, sem relação com os demais seres. Pensar multiespécie, nesse caso, é entender que “a presunção do humano moderno, conspirou contra a nossa habilidade de notar os projetos divergentes, sobrepostos e conjuntos que tecem mundos” (Tsing, 2022, p. 67) e que “as ciências naturais estão longe de ser a única forma de conhecer as vidas das outras espécies” (Pereira, 2018, p. 114).

É interesse do pensar multiespécie “as relações construídas entre diferentes espécies que se entrelaçam dentro do mesmo ambiente” (Pereira, 2018, p. 114), os modos como as multidões de seres vivos interagem, constroem relações, se encontram e transformam o espaço coletivo em que existimos. É interesse fazer emergir novos parentescos, novas alianças, diferentes daquelas que se esperam, mas que sejam estranhas, ousadas, diferentes, em colaboração e em sobrevivência coletiva. A vida, por essa ótica, é variável, maleável, heterogênea, em constante movimentação, em emaranhados que estão para além das taxonomias e classificações.

Não há uma exclusão das ciências e do conhecimento científico, muito menos uma distinção que separa os humanos dos seres mais que humanos, porém pensa-se em uma compreensão de mundo que se inspire nas ciências modernas, mas que vá além, “trazendo diferentes corpos de conhecimento para conversar e empurrando-os em novas direções” (Dooren; Kirksey; Münster, 2016, s/p).

Trata-se de prestar atenção as diversas formas de vida que se entrelaçam conosco nesse tempo de vida na Terra, como uma arte de notar, de prestar atenção, de fazer mundos. Os projetos de fazer mundo não se restringem aos humanos, mas a todas as atividades práticas do fazer da vida que na maioria das vezes não tem a ver com o “futuro” ou com o “progresso” do mundo, mas com o olhar para o nosso redor ao invés de olhar para a frente (Tsing, 2022).

As artes de notar de Tsing (2022) são importantes caminhos para entender o pulsar multiespécie que percorre todo esse texto, principalmente por acompanhar, assim como a autora, que “a natureza humana é uma relação interespecífica” (Tsing, 2012, p. 144), abrindo possibilidade para enxergarmos os entes mais que humanos com sensibilidade, com escuta e com atenção.

É desenvolvendo uma “arte de notar” que se passa a colocar a excepcionalidade humana de lado para entender como mundos são criados, se interseccionando e compondo mutuamente. Ao notar os cogumelos, por exemplo, Tsing acompanha outras vidas que se desenrolam em relações íntimas, próprias e sensíveis, para além da existência humana, como a dos pinheiros, dos vermes, dos pássaros, entre outros.

Por isso aprender a notar desloca as histórias humanas de domínio e dominação para imaginarmos outra natureza humana “que se transforme historicamente junto com as diversas redes de dependência interespecífica [...], longe de desafiar a genética, uma

perspectiva interespecífica para nossa espécie abre possibilidades para trajetórias de pesquisa tanto biológicas quanto culturais” (Tsing, 2012, p. 144).

As assembleias¹¹ também podem ser úteis para pensar o caminhar multiespécie. Distante das noções ecologistas de assembleia ou comunidade biológica, a assembleia proposta por Tsing (2022) faz pensar esse conjunto de interseções provocados pelos encontros multi/interespécies, o modo como se influenciam, cooperam mutuamente, trabalham em coletividade, vivem no mesmo lugar, tornam a vida possível.

Uma tese-compostagem se torna uma assembleia ao reunir diversos elementos para pensar na vida, nas existências. Numa composteira, diversas espécies se encontram, entram em contato, co-existem juntas a fim de deixar-se afetar e atravessar, entrar em aliança. O que é uma composteira se não uma assembleia, um emaranhado multiespécie que se faz múltiplo, nunca sozinho, que fermenta, faz emergir encontros, ecoa experimentações, composta vivências em um existir que se faz em coletivo...

Assembleias são agrupamentos abertos. [...] As assembleias tornam visíveis os processos de constituição de outras histórias possíveis. Para meus propósitos, no entanto, é preciso ir além do entendimento de organismos enquanto elementos que se reúnem. Eu preciso ver formas de vida – que incluem o mundo inanimado – em processos de convergência. [...] As assembleias não se limitam a reunir formas de vida; elas as criam (Tsing, 2022, p. 68).

As assembleias então se tornam caminhos potentes para que possamos entender a perspectiva das justaposições de que trata os estudos multiespécies, ou seja, não é possível viver no mundo sem viver-com, junto, ao lado de uma espécie companheira outra. O mundo, enxergado dessa forma, passa então a ser composto por uma polifonia de ritmos que se reúnem em uma assembleia, uma vez que “resultam de projetos de criação de mundos – humanos e não humanos” (Tsing, 2022, p. 70).

Assim as composteiras fazem *húmus* ao recusar os papéis definidos, as hierarquias escolares e sociais para tecermos relações uns com os outros, como na compostagem que não se faz somente com terra e sol, mas com toda a interdependência de muitos companheiros que compõem a vida conosco como a água, as pedras, o vento, os seres visíveis e os microscópicos, a vida e a morte.

¹¹ Uso o termo “assembleia”, que vem da expressão em inglês *assemblage* proposto por Anna Tsing (2022), para me referir a um “vocábulo próprio ao campo da ecologia da paisagem” (Tsing, 2022, p. 25) mas que é utilizado ao longo do legado de Tsing para problematizar e discutir outras questões referentes as interações inter e multiespécies que acontecem nas comunidades e nas relações entre os seres vivos.

Uma tese-compostagem desmancha definições ao retirar os humanos de uma posição de soberania e superioridade, ao mesmo tempo que tira os mais que humanos de um lugar meramente objetificante, colocando-os como sujeito de estórias e de vida, que nos ensinam como ver uma “escola-composto” que se torna espaço de conhecimento “quando professores não sabem que são professores, alunos não sabem que são alunos, esses papéis variam a cada momento e há uma sombra sob a qual todos podem se sentar para compartilhar a existência” (Fonseca; Castro; Firmeza, 2022, p. 18).

Largar o *homos* e ir para o *húmus*, para o solo, para o chão das escolas (literalmente), para o trabalho multiespecífico, também se faz num trabalho de colocar a vida em movimento, de transformar a escola em terreno fértil - escola-composto - para a germinação de outras formas de existir, de se relacionar e de ocupar esse espaço que por tanto tempo é/foi falado e debatido em mesas redondas de eventos científicos, formações continuadas de professores, cursos e minicursos na formação inicial docente... mas por vezes centrado no humano, nas humanidades, sem se lembrar das múltiplas formas de vida e de viver que cercam o fazer docente, o *húmus*, as “*humusidades*”.

Quem sabe ao pensarmos em uma “escola-composto”, em uma escola viva¹², passemos a enxergar a escola como um antídoto frente as formas de extinção da vida, um adubo para fertilizar nossos pensamentos, práticas e conhecimentos e assim plantarmos sementes-outras para além das monoculturas que tanto anseiam por crescer no terreno escolar (Fonseca; Castro, Firmeza, 2022, p. 18).

Entender a instituição escolar enquanto esse composto-escola-viva é ultrapassar o ensino somente das letras e números, para acordar o fazer das coisas que acontece quando “os saberes e fazeres brotam da própria mão, que é uma flor. Essa flor nos possibilita produzir muita coisa: um cesto, um tecido, uma panela. As mãos não produzem só letras e números” (Takuá, 2022, p. 02).

Então essa escola viva que a gente está propondo, que a gente está sonhando junto, para mim é uma possibilidade de realmente tecer coletivamente outra forma de você valorizar o que existe, o que é vivo dentro dos territórios. [...] É pensar uma escola que é circular, que é cíclica, que dialoga também com a paca, a cutia, com a chuva, com outras coisas além dos números (Takuá, 2022, p. 03/04).

¹² Penso o conceito de “Escolas Vivas” a partir do movimento de apoio a projetos indígenas de fortalecimento e transmissão de seus saberes tradicionais, criado e mantido pelo Coletivo Selvagem. Para saber mais, acesse: <https://selvagemciclo.org.br/escolas-vivas/>.

Um composto-escola-viva é a possibilidade de ouvirmos outras vozes, de considerarmos outros saberes, educações, aprendizagens que não se restringem somente aqueles oriundos das humanidades, mas aqueles que vem da terra, dos territórios, das multiespécies mais que humanas. Quem sabe ao pensarmos a escola, a formação de professores, o processo de ensino-aprendizagem das ciências por esse viés, possamos “semear ideias, semear sonhos, semear possibilidades de transformação [...] e vendo de que forma a gente vai aproximando os mundos e fortalecendo os saberes” (Takuá, 2022, p. 08).

Nesse caminho, destaco dois momentos que foram de extrema importância para a imersão e experimentação desse composto-escola-viva ao longo da construção dessa composteira: 1) as vivências e encontros proporcionados pelo meu estágio docência na disciplina de “Biologia e Cultura”, coordenado pela Profa. Dra. Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho, onde pudemos desenvolver diversas atividades, experimentações e aproximações multiespécies com os professores de Biologia em formação e 2) o planejamento, acompanhamento e execução das ações vividas pelo projeto “Conexão Universidade-Escola na construção de um currículo multiespécie”, também coordenado pela Profa. Lúcia, no qual pudemos aproximar os alunos da disciplina de “Biologia e Cultura” das escolas, realizando ações como oficinas e minicursos que versassem sobre os estudos multiespécies, o contato com as plantas e os saberes dos povos originários, aliando o que trabalhávamos em sala de aula junto com os professores e alunos da educação básica.

Ambas experiências e vivências foram importantes para a adubação dessa composteira docente uma vez que foram espaços de experimentações, leituras e alianças entre a universidade e a educação básica, entremeando formações (iniciais e continuadas), vidas (humanas e mais que humanas) e partilhas com saberes multiespécies para ocupar e reinventar nossas práticas nos espaços educativos que ocupamos.

Essas ações, atividades, experimentações, vivências compõem comigo essa composteira docente e ajudaram a potencializar os sonhos e as ideias para o desenrolar dessa pesquisa. São com elas que despojo minha escrita de seus elementos representativos e, as vezes, emocionais, de suas formas prontas de contar significados para constituir um novo movimento que torne a pesquisa inventiva, criativa, potente... abrindo “espaço a todas as espécies de eventos que aí podem ter lugar, a elementos que são heterogêneos, mas que se afetam cada um a todos os outros” (Corazza, 2007, p.12), tornando esses

materiais e episódios, marcas de uma compostagem que está em constante construção e experimentação.

Composteiras docentes: alianças entre biológicas, culturas e vida.

Ao longo dessa tese-compostagem, as composteiras docentes foram grandes aliadas de experimentações que aconteceram no percurso do tempo desse corpo-professor que ocupa essas linhas de escrita. As composteiras uniam vivências, foram espaço de criação, de compostagem, dando passagem para reflexões e pensamentos-outros que ecoaram nesta tese-compostagem e em tantas outras experimentações para a vida.

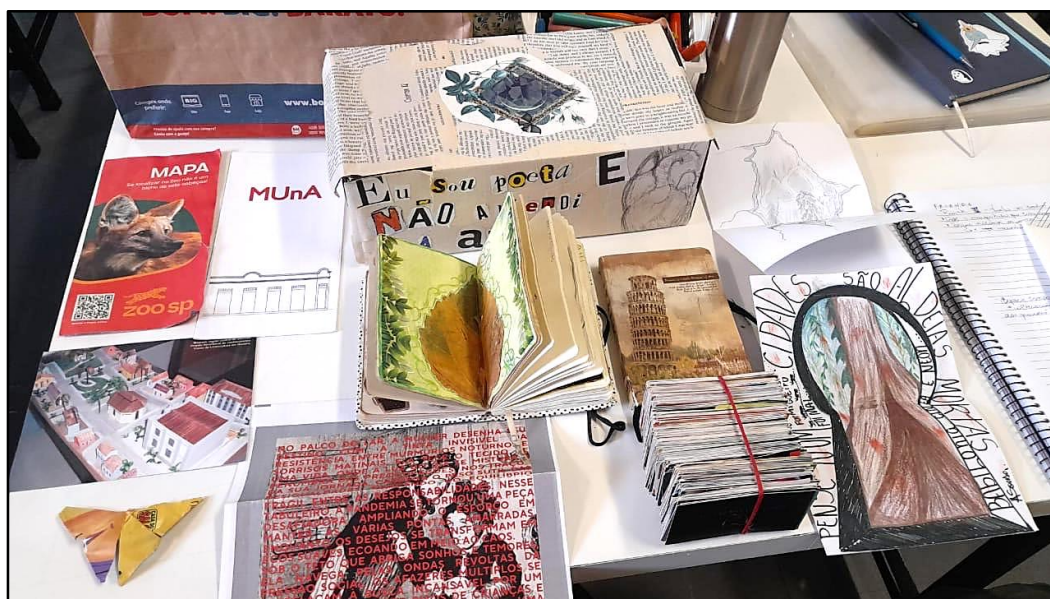
As composteiras docentes foram propostas criadas a partir das leituras para o desenvolvimento dessa escrita, em conjunto com as vivências proporcionadas pelas atividades desenvolvidas na disciplina de Biologia e Cultura, orientada pela Profa. Lúcia Estevinho. A disciplina, bem como o desenvolvimento das composteiras, serviram para uma escuta atenta aos mais que humanos, além de “uma disposição para ganhar efetiva intimidade com eles, um desejo e comprometimento em desenvolver procedimentos, ferramentas, materiais para que essas escutas sejam possíveis, reais e múltiplas” (Dias, 2023, p. 03).

Ao aproximar humanos e mais que humanos em uma perspectiva multiespécie, buscou-se instaurar alianças entre as mais diversas formas de vida (plantas, bichos, fungos) para que os seus próprios modos de existir pudessem contaminar-se uns aos outros, onde distintos planos de existência acontecem juntos, friccionando e compondo num espaço intermundos que constituem a experiência de viver na terra (Lapoujade, 2017) e na relação entre ciência, filosofia, arte e ensino.

Assim as composteiras docentes foram se constituindo, sem objetivos *a priori*. Não existia uma forma/fôrma de fazê-las. Elas podiam acontecer em sacolas, pastas, envelopes. Em formato físico ou em formato digital. A proposta era que servissem para a coleta de materiais, compostos e fragmentos que fizessem parte de uma docência viva, incompleta e ainda a ser fazer, mas em companhia com as múltiplas espécies que estão ao nosso lado nessa jornada de vida.

A composteira funcionaria como um recipiente, um artefato cultural destinado a recolher histórias, narrativas e as colheitas que acontecessem ao longo do processo de sua confecção. Para Le Guin (2021), antes mesmo de pensarmos em ferramentas e

instrumentos para nossos usos, precisamos escolher nossos materiais de coleta pois serão eles que guardarão coisas não ditas, recolherão estórias, produzirão sentidos para a existência.



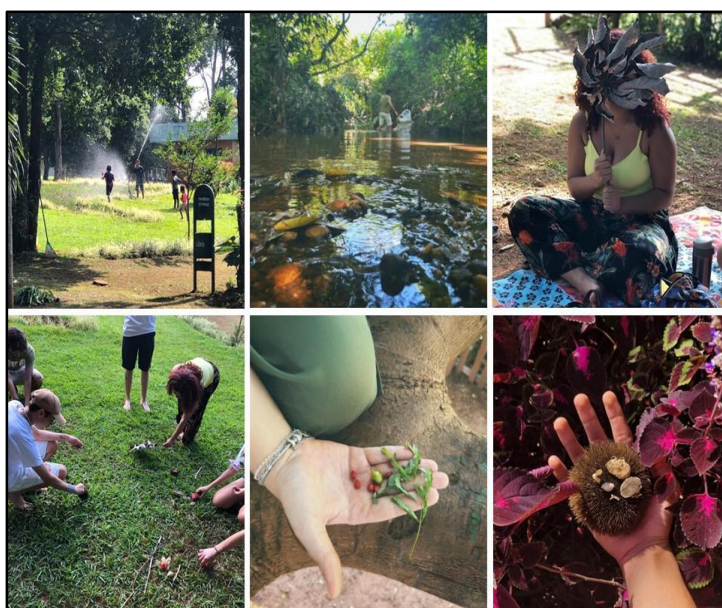
Dessa forma os discentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, em conjunto com este corpo-professor e a professora orientadora foram convidados à experimentação de uma composteira docente para repensarem suas formações, o lugar que o conhecimento biológico ocupa em nossos discursos e práticas e o papel que os mais que humanos desempenham no processo educativo, uma vez que estórias que envolvem ciência, arte, educação e tantas outras áreas do conhecimento são contadas por meio de alianças e engajamentos entre diversos viventes (Almada; Venâncio, 2021).

Por isso, ao longo dessa tese-compostagem, composteiras docentes foram experimentadas a fim de que possam fazer emergir movimentos, deslocamentos e transbordamentos que uma compostagem pode fazer ecoar na formação de professores e na formação deste corpo-professor que escreve. Pode ser que, em alguns momentos, palavras não consigam dar conta da intensidade de sensações que foram provocadas por esse processo. Mas a tentativa é fazer ver, mesmo que em um recorte, como essas composições têm aparecido nos espaços educativos, no fazer docente e na tentativa de realocar outros ensinamentos, saberes, educações nas formações de professores e futuros professores para a criação de outras docências, simbioses e relações com as escolas.

A construção das composteiras se deu em diversos momentos, envolvendo, na maioria das vezes, tempos de coleta e de experimentação. Nos momentos de coleta, o “fora” era lugar para experimentar uma outra docência, em contato e intimidade com as plantas, com o chão, com a terra, com os insetos e fungos, para além dos laboratórios, das salas de aulas e das cercas da universidade.

As saídas da sala de aula eram momentos de experimentação que, para além da coleta de materiais (como folhas, galhos, terra, flores, pedras, entre outros), nos aproximava da vida que se vivia no cotidiano. Não se estava mais cercado de animais empalhados, dissecados e nem de plantas em exsiccatas secas, mas sim do pulsar da vida que compunha as sintonias do ritmo das florestas, dos parques, dos quintais, dos jardins que agora eram espaços de aprendizagem e de ensino de outros saberes multiespécies.

Nesse caminhar, os arredores da universidade se tornava ateliê de coleta e experimentação; o caminho de volta para casa já não tinha mais a mesma paisagem, agora notava-se o chão, a copa das árvores, as espécies-companheiras que compunham o trajeto; as praças em uma tarde de domingo carregavam outras cores, novos cheiros; um panfleto de uma visita ao museu, um bilhete de cinema, um desenho feito no ônibus, qualquer coisa que marcava a experiência de compor com o mundo se tornava matéria de compostagem, lançando a vida e a formação docente em contato com novos ares, outros caminhos.



13

¹³ Imagens produzidas pelos alunos da disciplina de Biologia e Cultura em uma aula prática no Parque de Santa Luzia, no município de Uberlândia/MG. Para ver mais, acesse: <https://www.instagram.com/bio.cult/>

Os momentos de experimentação eram dedicados a aproximação dos referenciais teóricos como Anna Tsing, Donna Haraway, Ailton Krenak, Tim Ingold, Emanuelle Coccia, Susana Dias, Fabíola Fonseca, Antônio Carlos Amorim, Alik Wunder, Shaula Sampaio, Ana Paula Valle Pereira e tantos outros colegas-pesquisadores que nos aproximam das discussões multiespécies no ensino de Biologia, nos colocando a pensar em aproximações e alianças entre ciência-vida-arte-educação, de uma Biologia que tenha contato não apenas com o conhecimento científico, mas com a multiplicidade de saberes que compõem essa experiência em comunidade.

Acompanhados com essas leituras, experimentamos junto com filmes, documentários, exposições artísticas, práticas artísticas-vegetais, mesas de trabalho¹⁴ e visitas a parques da cidade com o desejo de tensionar as relações entre ciência-arte-cultura, propiciando um espaço de criação que aproximasse os professores em formação do *húmus*, das coisas do chão, daquilo que é próprio da terra e suas relações com um fazer docente menor.

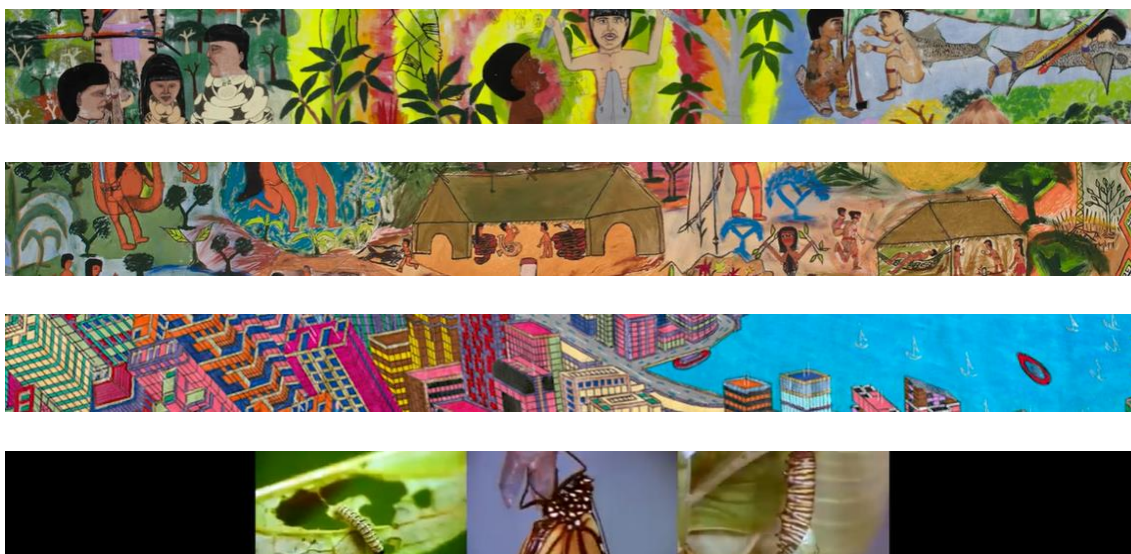
Também em companhia das *Flechas Selvagens*¹⁵, uma confluência de saberes é criada, formando um redemoinho de conhecimentos que mistura ciência, arte, ancestralidade e mitologia. Em conjunto com as leituras, ouvindo a voz de Ailton Krenak na narração, outras educações e aprendizagens eram compartilhadas, deslocando o conhecimento científico para outras temporalidades e racionalidades.

As flechas desfazem as *humanidades* e carregam os corpos para a terra, para o espaço, para o cosmos, para a selva, para as *humusidades*. Correndo como seiva bruta, o pensamento se desloca dos espaços confortáveis e instituídos das ciências, para brincar com outras formas de enxergar a biologia, a natureza, a cultura... tudo em aliança, em

¹⁴ As mesas de trabalho são ao mesmo tempo uma intervenção artística e um método de trabalho em arte, desenvolvido por Susana Dias e pelo grupo multiTÃO no âmbito das ações da revista ClimaCom. As mesas de trabalho podem acontecer em diversos lugares como praças, parques, universidades, salas de aula, museus, centro de cultura, entre outros, sendo espaço de experimentação para um fazer-junto/viver-junto que seja capaz de interrogar as lógicas massificadas e colonialistas que nos colocaram no Antropoceno (Dias, 2022)

¹⁵ As “Flechas Selvagens” são um projeto do Coletivo Selvagem, em colaboração com Ailton Krenak, que mira na coexistência de saberes ancestrais, científicos, artísticos e mitológicos. As flechas são produzidas a partir de imagens de diversas fontes e acervos, são narradas por Krenak e refletem leituras, discussões e ideias que envolvem a atmosfera do coletivo Selvagem. Atualmente existem 7 flechas selvagens disponíveis de forma gratuita no canal do Youtube do coletivo. Para mais informações: https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/05/CADERNO_23_SERPENTE_CANOVA-2.pdf

metamorfose, em companhia com os entes humanos e mais que humanos, transformando o tempo e as coisas.



16

Além desses aliados outros convidados potencializavam a força das composteiras. O encontro com convidados presenciais e outros em companhia de escritos e pensamentos expandiam a criação, colocando para composter outras e importantes temáticas que fazem parte do ensinar e aprender biologia como as questões raciais, as questões de gênero, dos estudos culturais, os saberes ancestrais, entre outros.

Por isso a literatura era um importante caminho para o pensamento e para a criação de uma docência menor, que esteja em contato com diferentes formas de viver e existir no mundo. Foi com Manoel de Barros que se aprendeu a transformar um rio numa cobra, a chuva num abraço e o quintal das casas no mundo todo. Com Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Bruce Albert aproximou-se dos saberes ancestrais, dos conhecimentos indígenas sobre as florestas, as águas e as matas. Foi com eles que a ciência dura, aquela de laboratório deu lugar para outros ensinamentos, ajudando a ver com outros olhos como o contato, o cuidado e a aproximação com a vida mais que humana faz parte do composter uma outra docência para o ensino de biologia nas escolas.

A revista Climacom¹⁷ também foi uma grande potencializadora de ideias, experimentações, vivências e teorias a partir de suas publicações em múltiplos formatos:

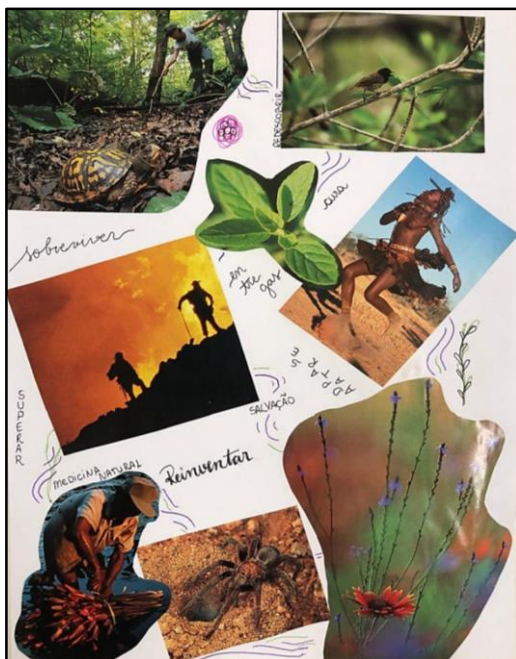
¹⁶ Fragmentos de “Flechas Selvagens” retirados dos vídeos disponíveis no canal do Youtube do Coletivo Selvagem. Os vídeos misturam imagens, das mais variadas fontes, narrativas, sons e criações feitas em conjunto com leituras, discussões e reflexões em grupo.

¹⁷ Acesse em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/>

dossiês, ensaios, artigos, laboratório-ateliê, residências, livros, vídeos, entre outros. Para além de um canal de divulgação científica que intersecciona ciência, arte, mudanças climáticas, filosofia, antropoceno e tantas outras questões, a revista se tornou espaço aberto para compostagens a devir, em que múltiplas conexões são inventadas juntos, em coletivo, num berçário de afetos e na criação de novas experiências que germinam ventos para outras docências e vivências nas escolas.

Nesses fragmentos que envolvem a coleta dos materiais a compostar, os aliados e companheiros que são feitos ao longo do processo de compostagem e o fermentar desse mosaico de sentimentos que envolve uma composteira docente, ressoando numa formação, docência e experiência outra, diferentes educações são possíveis de serem criadas, principalmente através da mistura com os materiais, do contato da pele com outras perspectivas e visões de mundo, na aliança com saberes e práticas que, majoritariamente, quase não tem espaço nas universidades e em outros espaços educativos, como a escola.

Assim, pensando com Dias (2023), foi possível criar e experimentar outras docências, extravasando aquilo que se espera dos currículos e dos planejamentos cotidianos e fixados previstos pelos “parâmetros” institucionais, tornando a educação, a docência e a formação do professor em biologia um espaço dinâmico, múltiplo e flexível, “um chão de floresta, em que práticas científicas e artísticas se liberam de formas previamente dadas, atingem uma potência elemental e passam a compor umas com as outras novos modos de viver junto” (p. 05).



18

¹⁸ Colagens produzidas pelos alunos da disciplina de Biologia e Cultura em uma aula em companhia do filme “Indomável Sonhadora”, em que discutimos mudanças climáticas, desastres ambientais, a escola e o professor do fim de mundo junto com a criação de narrativas.

Projeto “Conexão Universidade-Escola na construção de um currículo multiespécie”¹⁹.



No meio do processo de compostagem, envolvidos em leituras e experimentações, surge a necessidade de pensar como um currículo multiespécie é construído na educação básica e mais, como as discussões, vivências e criações tecidas em Biologia e Cultura poderiam chegar nas escolas públicas da cidade de Uberlândia, contribuindo não somente com a formação dos futuros professores de ciências e biologia em aproximação com seu futuro local de trabalho, pensando em práticas educativas multiespécies, trabalhando questões-outras com os alunos, mas oferecendo para as aulas uma outra perspectiva de ensino, diferente daquelas cotidianamente pensadas para os conteúdos previstos nos currículos e nas bases comuns.

Assim surgiu o projeto de extensão “*Conexão universidade-escola na construção de um currículo multiespécie*”, aprovado em 2024 pelo Programa de Extensão Integração UFU-Comunidade (PEIC) sob coordenação da Profa. Dra. Lúcia Estevinho e em conjunto com os membros do UIVO: matilha de estudos em criação, arte e vida. O projeto foi aprovado com o objetivo de pensar na construção de um currículo multiespécie que se faz nos entremeios dos currículos “tradicionalistas” das escolas, que encontra nas brechas, uma

¹⁹ Título do projeto de extensão aprovado em 2024 pelo Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC), orientado pela Profa. Dra. Lúcia Estevinho com participação coletiva do UIVO: matilha de estudos em criação, arte e vida.

aliança com seres mais que humanos, que se faz a partir da companhia de outras formas de vida que não aparecem nos parâmetros e nos decretos curriculares.

Pensando nisso, a ideia foi integrar os alunos de Biologia e Cultura, que já estavam imersos em discussões, práticas e leituras sobre as temáticas dos estudos multiespécies com os alunos da educação básica a partir da proposição de oficinas, experimentações, minicursos, entre outros, como uma forma de aproximá-los da prática pedagógica em ciências/biologia, como também de levar essas temáticas para o espaço escolar.

Além disso, ao longo do processo de desenvolvimento do projeto, outras necessidades foram surgindo no meio do caminho, como o desejo de também falar com os professores em atuação nessas escolas. A formação continuada apareceu como uma bonita surpresa, sendo uma ação não planejada que frutificou e potencializou novas outras experimentações na escola.

Experimentando nesse caminho, o projeto também desabrochou num curso de formação continuada que tinha como foco conversar com professores e professoras atuantes na educação básica e que tinham o desejo de se aproximar das temáticas multiespécies ou aprofundá-la em experimentação e/ou teoria. O curso de curta duração aconteceu em três dias e interseccionou momentos presenciais e a distância, com espaços para leituras, experimentações, coletas e criações de mesas de trabalho e narrativas docentes²⁰.

Ao abordar a questão multiespécie junto a uma perspectiva curricular e escolar o projeto reflete sobre um currículo escolar que esteja distante de uma visão exclusivamente humana/antropocentrada, mas que enxergue a vida como uma rede que é composta por uma multidão multiespécie que expande os limites dos conhecimentos ditos científicos/pedagógicos e que agora passa a enxergar o currículo enquanto uma composição/compostagem entre culturas, educações, artes, saberes humanos e mais que humanos, todos juntos, sem hierarquias.

²⁰Como fruto do curso de formação continuada oferecido pelo projeto foi publicado um ensaio coletivo no dossiê temático “Ensino de Biologia diante do Antropoceno: fabulando respostas, experimentando caminhos”, da Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio em conjunto com professoras da educação básica que participaram do curso e demais membros da comissão executora do projeto. Para ler o texto, acesse: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/2102>.



Um currículo multiespécie integra, conecta, conflui, “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” (Santos, 2023, p. 15), assim também um currículo quando em confluência com outros saberes, ele passa a cultivar a vida diante a morte, entrelaçando estórias que contem outras narrativas, outras formas de ver o mundo, inventando novas maneiras de sobreviver aos fins, buscando alternativas de coexistência para permitir uma espécie de alegria em meio a destruição de mundos.

Por isso um currículo multiespécie emerge nas escolas e nas universidades como uma espécie de resposta frente as destruições e ao desaparecimento de mundos, uma vez que os humanos, sozinhos, já não dão mais conta de sobreviver aos tempos de catástrofes aos quais todos estão inseridos. Pensar colaborativamente um currículo-multiespécie-vida que se faz no contato ativo e atento com as múltiplas espécies-companheiras tem sido uma forma de criar estratégias de viver-junto, viver-com, dissolvendo nossos modos de vida na escola para criar práticas docentes que realmente se importem com a vida em seu coletivo.

É urgente pensar em um currículo multiespécie nesse tempo, propondo pensar não somente nos indivíduos escolares de forma isolada, mas em meio a outras espécies-companheira, em relações entre si e com o mundo que o cerca, suas estórias, trocas e os emaranhados que dão “cara” e forma a escola que se vive atualmente. Assim um currículo multiespécie está preocupado com a compreensão de mundo que se desenvolve nas escolas, para além dos termos científicos e pedagógicos exaustivamente utilizados e saturados, mas “trazendo outros corpos de conhecimento para conversar” e nos fazer olhar para “novas direções” (Dooren; Kirksey; Munster, 2016, s/p).



Tempos e docências em territórios multiespécies.

“Cada modo de existência cria o espaço-tempo que ocupa”

(David Lapoujade, 2017, p.20)

Uma aula de ciências. Às 12:40h da manhã – ou seria tarde? Contam-se os minutos ansiosos para a batida da campainha que, impreterivelmente, só soa às 12:45h. Os alunos aguardam, sedentos para saírem correndo de suas salas rumo às suas casas. Os professores, depois de seis aulas seguidas, aguardam para repor as energias com água e alimento para retornarem ao expediente logo em seguida para o “contraturno”.

Quanto tempo dura uma espera? Quanto tempo dura uma aula? Quanto tempo cabe em uma docência? Me recordo de Lapoujade (2023) quando fala das badaladas de um sino. Quando ouvimos as badaladas sentimos fluir em nós a emoção do som, da batida, dos timbres... logo em seguida as associamos ao tempo, ao contar das horas, o horário das missas. Para ele os sentimentos primeiros que as badaladas causam em nós são as emoções que fluem em nosso corpo causadas pela duração dos instantes. Quais emoções fluem em nós na duração de uma aula causadas pelos sons, cheiros, toques, afetos? O quanto extravasa nas durações escolares para além das horas/aula previstas nos currículos?

Ainda é Lapoujade (2023) que nos fala sobre a desmaterialização das coisas para se tornarem durações, instantes no tempo que compõem ritmos que se superpõem, que se encontram, se encostam, que entram em sintonia ao mesmo tempo que se diferenciam em distintos arranjos como as badaladas do sino e aqui nesta pesquisa a constituição de uma composteira, a vida de uma floresta, uma sala de aula... durações que emergem no tempo e que entram em aliança com afetos, sentimentos, corpos e sensações.

O tempo, assim como a docência, tem a ver com duração. Não a duração contada em horas, mas aquela que é intensidade, atravessamento. É a duração que nos atravessa carregando consigo ondas de emoções e afetos que tornam esse tempo, um fluxo de sensações. Não digo aqui da duração e da emoção no sentido representativo, romântico e surreal que nos acomete cotidianamente. Mas na duração como passagem do tempo que faz fluir em nós uma intensidade de sentimentos que se misturam na constituição da experiência.

A experiência, assim como a duração/tempo, não tem a ver com as suas representações ou significados que remetem a acúmulos, resguardo, estoque, medição. Concordo com Chaves (2022) que se pensarmos na experiência enquanto estoque é porque consideramos as existências nesse mundo meramente humanas, antropocêntricas. A partir do momento que expandimos a vida para outros modos de existências passamos a entender a experiência como algo que acontece, que causa fissuras, aberturas, rachaduras, nos colocando em devir.

A duração, assim como a experiência, se faz nos movimentos, na passagem dos afetos, nos sentimentos que derramamos na confluência de outras durações que se encontram. Assim como numa composteira, a duração para se construir uma tese e constituir-se enquanto professor é incerta. Não há um tempo ideal para que possamos dizer: “essa compostagem está completa” ou “essa tese está pronta” ou “já sou um professor!”, é tudo relativo uma vez que essas durações se encontram sempre em movimento, em construção.

Ao colocar a docência, a experiência e o tempo em suspenso, podemos misturar esses conceitos e experimentar a profissão docente enquanto uma forma de existência, como uma potência que experimenta a si mesmo, dissolvendo-se de uma “identidade docente em defesa de um modo de existir no mundo” (Munhoz, 2022, p. 02). Acredito que este modo de existir no mundo que Munhoz pensa inspirado em Lapoujade (2017) possa trazer potência para colocar a docência em relação com a terra, com as outras espécies, para que seja passagem para encontros que possibilitem a esperança de existência nos lugares em que se vive, de forma livre e autêntica.

Uma docência sem tempos, sem preocupação com acúmulos, cargos e títulos, que não repete “discursos-clichês do campo da educação”, mas que seja “experimentação do pensamento” livre de representações, em um “movimento de se experimentar a si mesmo, produzindo torsões a tudo aquilo que limita a um único modo de existência docente”, ou seja, “um exercício ético e estético sobre si mesmo, marcando a existência de mundos singulares” (Munhoz, 2022, p. 04) na educação, nas escolas e na vida que vai se fazendo cotidianamente pelos encontros, pelas relações e pelas marcas.

Dessa forma, penso na experiência enquanto acontecimento-duração-experimentação, um acontecimento que se abre ao inexistente, sempre em estado de devir, sem previsão ou objetivo a priori, mas em fluxo, fazendo-se no caminhar, no arriscar

novas relações, novos contatos... assim como a vida. Nesse caminho, penso com Chaves (2022) que a vida está em constante experimentação, sempre em movimento, é o seu “*modos operandi*”, por que então não pensar numa experiência docente enquanto fluxo de vida? Como confluência de saberes?

Uma docência que tenha relação com as palavras, com narrar, contar o que se passa e o que passou, o que acontece e o que aconteceu, o que dá sentido ao que somos no presente, na escola, no mundo, na vida. Narrar histórias, contar o som das palavras que querem ser ditas. As marcas que contam experiências e experimentações e que dão sentido ao professor em contínua composição/decomposição em diversos espaços, como a escola.

É evidente que assim como numa composteira, a vida na terra-docência também é repleta de marcas. Cicatrizes que cartografam nossa existência em determinado lugar e que nos ajudam a contar histórias sobre momentos ali vivenciados. As marcas têm o poder de modificar toda uma compostagem ao permitir uma maior entrada de umidade num composto ou abrir passagem para a permanência de seres estranhos que modificam todo o local onde vivem.

Assim é também na terra-docência, as marcas nos permitem criar com elas outras formas de nos relacionarmos com esse terreno por vezes tão fértil, mas por vezes tão seco e frágil. Relação não no sentido de “reflexão-ação” ou de uma “absorção do conhecimento a partir da prática”, mas de invenção, de abertura de possibilidades para a criação de outros modos de se viver na escola e de se relacionar com esse lugar.

E é isso que existe numa experiência contada com as marcas: modos-outros de viver, dizer, contar, existir, coexistir, relacionar, narrar, cantar, fabular, mutuar, “artista”... a escola fazendo com que tenhamos vontade de contar, narrar, escrever e fabular com... marcas com... não marcas apartadas da experiência, mas marcas que falem de experiências docentes.

Me inspiro em Suely Rolnik (1993) para pensar as marcas como gênese de um devir. Elas nos possibilitam recordar memórias e relembrar vivências que constituem quem somos no presente, que fazem parte de nossa (de)composição e que foram importantes em algum momento para produzirem algo em nós. Ressoando experimentações que formam nosso eu, que nos conduzem e instauram em nós novos modos de existência nos espaços em que vivemos.

Essas memórias não chegam de forma linear ou padronizada em linhas de tempo, mas em fluxos. Fluxos que atravessam a nossa existência, que resgatam uma memória não de fatos, mas de marcas. Fluxos que instauram aberturas para a criação de possibilidades-outras em nossas existências. Por isso esses fluxos podem ser reativados, principalmente quando em contato com ambientes, literaturas, sentimentos, sonhos, artes que o provoquem a emergir e a narrar em um determinado momento, provocando desassossego, inquietações, fabulações, escritas a partir das marcas que retomam, que mandam notícias, que traçam um devir (Rolnik, 1993).

A experiência do retorno às marcas pelos fluxos nunca é a mesma. Sempre se modifica e se reinventa à medida que entra em contato com outras vivências, com outros meios e modos de se estar no mundo... provavelmente outros dentro de mim iriam se produzir, como diz Rolnik (1998). É ainda a mesma autora que fala que esses fluxos trazem lembranças que não estão ligadas a representações ou arquivos ocultos reprimidos por um passado distante, mas que são linhas do tempo que se engendram espacializando novos mundos.

Para Rolnik (1998) estar aberto aos fluxos é permitir a passagem de uma memória do corpo, um campo de experimentação para uma cronogênese, ou seja, linhas do tempo que se abrem, em diversas direções, em múltiplos caminhos, compondo a realidade em que se vive. Uma memória que se faz pelo corpo, não o corpo orgânico, mas aquele que é constituído pelos fluxos quando é acessado por reativação e não por regressão.

São esses fluxos em contato com o corpo, com as escritas, com as experiências, que misturam tempos, compõem novos instantes, constituem outras durações, rearranjando e criando movimentos trans-temporais, heterocronias...

Heterocronias, tempos sobrepostos, tempo sobre tempo sobre tempo... [...] perfurar a linearidade do tempo supostamente arquivado para se enrolar no seu topo ambivalente. Passado-presente-futuro, tal como uma cobra do tempo enrolada nos territórios de retomada (Fonseca; Castro; Firmeza, 2022, p. 08).

São pequenas parcelas de tempo, pequenos momentos ou instantes. “O tempo é uma realidade encerrada nos instantes e suspensa entre dois nada” (Bachelard, 2010, p. 15). Para Foucault, um tempo heterocrônico, uma heterocronia, um tempo dentro do tempo, uma forma do homem romper com a tradição temporal de perceber e viver o tempo em que existe. Segundo o filósofo, uma heterocronia está ligada na maioria das vezes a uma heterotopia, ou seja, a construção de um *contraespaço*, um lugar real fora de todos os lugares, um espaço que sobrepõe outros espaços (Foucault, 2013).

O autor cita dois tipos principais de tempos heterocrônicos: os acumulativos e os de festival. As heterotopias acumulativas estão preocupadas em criar uma espécie de arquivo, fechar em um só lugar todas as memórias de um passado distante, de acumular tempos e fazê-lo empilhar-se sobre si mesmo, como as bibliotecas e os museus.

Já as heterotopias de festival, ainda segundo o autor, estão num outro lado, são heterotopias associadas a um tempo descontínuo, fugaz, em sua vertente transitória, passageira. São lugares que não estão ligados a uma noção de tempo para o eterno, para o retorno ao acúmulo de memórias, mas são crônicos, temporais, à passagem, à transformação, como o teatro, as feiras, o circo.

São lugares que se criam em diversos espaços como as escolas, as praças, os parques, as cidades... inventando outras formas de ocupar os espaços-comuns, transformando o conhecido em mapa de experimentação sempre a devir. Permeiam o cotidiano para criarem outros roteiros nos interstícios, um tempo que não podemos medir ou prever no calendário, mas que chega como fluxo e ocupa todo o real e o imaginário.

Foucault (2013) cita ainda como heterotopia (um lugar dentro dos espaços-comuns) os jardins, como uma das formas mais antigas de utopia. Aqui penso também a composteira como uma heterotopia. Um lugar sobreposto sobre outros lugares. A composteira também cria outros espaços em meio aos espaços comuns. Une diversas formas de vidas, seus tempos, seus ciclos, seus modos de existir para criar uma outra forma de enxergar as relações e as formas de viver que ocupamos no presente.

Inventa um tempo que não é possível medir pelas ciências comuns, mas que é relativo, passageiro, descontínuo, o que Deleuze e Guattari (1997) chamaram de tempo *Aion* (que difere do tempo orgânico, *Cronos*). O tempo *Aion* é um tempo de passagem, não é durável ou medível, ele se faz pelo instante, criando fluxos e abrindo caminhos para experimentações no agora. Uma docência que se faz em um tempo *aiônico* não consegue ser experimentada pela contagem das horas, dos meses ou dos anos, mas se faz em fluxos, forças, potências que nos movimentam.

Para Deleuze (1974), *Cronos* é uma leitura de tempo que delimita corpos, que limita ao mesmo tempo que necessita da materialidade dos corpos para existir. Para o filósofo, *Cronos* é o presente puro, ele ignora e engole passado e futuro, considera tudo uma extensão do presente, sem precedentes. O presente aqui é “ser”, não mais devir,

precisa do corpo para existir, sem variação, é movimento regulado, corte profundo que marca e delimita seu espaço.

Já *Aion* se estende em linha reta para todos os lados: presente, passado e futuro. É o instante que perfura o presente, sem espessura ou medidas. *Aion* é o lugar dos acontecimentos incorporais, pura forma vazia do tempo, o instante que perverte o presente em devir. *Aion* é o que torna a linguagem possível pois a tira de suas determinações orais para colocá-la em variação. É a variação do tempo do ator, do artista, do dançarino, do mímico (Deleuze, 1974) ... penso também o tempo do professor, o tempo dos seres mais que humanos que compõem uma composteira, o tempo do mundo, do universo, da lua, do sol, dos dias, das temperaturas.

É possível recordar a discussão sobre a duração para falar desses tempos: *Aion* tem a ver com a duração, com acontecimento, é com o tempo *aion* que o instante é percorrido e é com o instante que vemos ser extraído do presente as singularidades, as miudezas que tornam nossa existência algo novo, diferente, peculiar.

Bogue (2011) a partir de Deleuze recorda a ideia de um tempo presente que não chega até nós de maneira imediata e linear, mas “através de sínteses inconscientes de momentos” (p.26) que estão em constante movimento, um devir que incorpora em si um passado mantido num presente e um possível futuro. Dessa forma o presente que conhecemos nada mais é do que uma via inconstante de fluxos que se esbarram e se chocam, construindo ritmos que se diferenciam e se ramificam ao longo das nossas existências.

Por isso, retomando Chaves (2021), a educação nos cobra outras temporalidades, outras durações. Um tempo que recuse as marcações definidas pelos ponteiros, que revogue os prazos delimitados pelos conteúdos e carga horária. “O tempo da educação é um tempo aiônico, de múltiplas e variadas durações, os sentidos não são dados por um som contínuo e monocórdico, isso é ruído. Som que faz sentido é linguagem” (Chaves, 2021, p. 93).

Nesses fluxos temporais que movimentam e carregam docências, vidas, alianças e saberes procuro pensar em linhas multiespécies que ecoam em uma escola em ruínas e em minha formação docente. Para longe de uma formação humanista e antropocentrada que desejam nossas políticas escolares e curriculares, o interesse é percorrer caminhos de

vida que entrelacem estórias, vivências, experimentações, narrativas, fabulações que estejam voltados para uma escola enquanto um ecossistema coletivo, multiespecífico, colaborativo e em matilha.

Aqui eu me aproprio do conceito das “ruínas” para pensar numa escola também inserida nesse contexto de mudanças climáticas-ambientais, mas para além disso, como um espaço que possui seus próprios dilemas e problemáticas frente a esse mundo e ao desafio de se educar numa perspectiva multiespécie. Como a escola tem formado os seus cidadãos frente a um mundo em devastação-mudanças? O que temos colocado como prioridade, em uma escola em ruínas, em nossos currículos e práticas de ensino? O que tem se feito em meio a esses tempos de mudanças e metamorfoses multiespécies na escola?

Entendo junto com Tsing (2022) que as ruínas se tornaram “espaços de abandono exauridos pela produção de recursos” e “a simplificação em prol da alienação” (p. 46), o que temos visto ultimamente em grande parte das escolas a partir de projetos neoliberais de educação que procuram homogeneizar currículos, formatar aprendizagens e preparar os sujeitos para relações estritamente humanas, relacionadas ao mercado de trabalho, ao emprego e ao “progresso social”.

Na escola muito se tem ensinado sobre nós, humanos, nossas histórias e conquistas nesse mundo, mas constantemente de forma despregada dos mais que humanos, daqueles que nos fazem companhia em nossas trajetórias de vida. A natureza (apartada da cultura), os entes mais que humanos, acabam se tornando “o outro” da educação, sendo, em sua maioria, tomados como “objetos” de conhecimento e de estudos ou tratados apenas como “materiais” de nossas áreas de pesquisa.

Que atenção tem se dado para as escolas em meio a essas mudanças? Quais políticas, projetos, investimentos tem se feito (e aprovado) para pensar nos professores, alunos e em toda a comunidade escolar que segue seu calendário em meio as queimadas, ao calor desmedido, as enchentes imensuráveis, a perda da biodiversidade de seus biomas, ao apagamento de suas estórias?

Penso junto com Ranniery (2022), a partir da experiência da pandemia do vírus Sars-Cov-2, que a ausência de respostas curriculares não começa quando a escola e a educação falharam em se preparar para os efeitos das mudanças climáticas, dos eventos ecológicos extremos e das catástrofes ambientais, mas “quando o currículo foi associado

a um regime de formação individualizada – o que cada um vai ser, o que se quer que cada um seja, qual conteúdo cada um vai aprender ou qual competência cada um vai desenvolver” (Ranniery, 2022, p. 56).

Como nos diz Tsing (2022, p. 46), nesse “estado global de precariedade, não temos outra opção senão buscar vida nessas ruínas”, logo percorrer, seguir e estar atento a essa escola em ruínas é entender que essa paisagem não se constitui somente de tristeza e abandono, mas que “esses lugares podem estar cheios de vida, apesar dos anúncios de sua morte [...], produzindo novas vidas multiespécies e multiculturais”.

Por isso esta tese-compostagem segue interessada em pensar uma educação que se relacione com outras formas de vida enquanto produtores de conhecimento na escola, metamorfoseando currículos, projetos, práticas pedagógicas, formações de professores, e... desejosos de uma comunidade escolar que se reconheça multiespécie, que aconteça pelo “entre” humanos e mais que humanos em “um mundo onde caibam muitos mundos” (Almada; Venâncio, 2021, p. 69).

Ao entender que o conhecimento e a vida são indissociáveis, uma escola multiespécie educa em multidão, fazendo proliferar outras histórias em sala de aula, levando em conta outras ciências/saberes/conhecimentos que emergem em sociedade e que se refletem nas escolas, nos cotidianos escolares, pedindo urgência para serem ouvidos num ecossistema de saberes que é múltiplo, plural e diverso.

Uma ecologia de saberes nas escolas que, de acordo com Santos (2007), parte da premissa de um mundo recheado por inúmeras formas de conhecimento, para além do conhecimento científico. Nessa ecologia, diversas epistemologias de mundo são levadas em conta enquanto conhecimento, não negando a ciência, mas utilizando de outros saberes enquanto mundificadores de existências.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. [...] Desse modo, na ecologia de saberes a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o esquecimento ou da desaprendizagem implícito num processo de aprendizagem recíproca (Santos, 2007, p. 87).

Ao passar a encarar o processo de ensino-aprendizagem e toda a dinâmica escolar enquanto uma ecologia de saberes, transformamos a escola em uma casa de saberes, um lugar por onde a escola passa a “ser antídoto frente às tantas formas de extinção da vida

em curso” (Fonseca; Castro; Firmeza, 2022, p. 30), construindo outros modos de viver, outros projetos de sociedade que recorrem à ancestralidade, aos saberes dos povos originários, às aprendizagens da terra para abandonar o sistema que está ruindo (Ferreira, 2022).

Nessa ecologia, pensando junto com Ferreira (2022), a escola passará a construir um projeto de vida, não um projeto de vida capitalista, neoliberal e ganancioso, mas um projeto de vida que esteja voltado à terra, às formas de vida menores²¹, ao território, à reconstrução das comunidades, à preservação dos entes mais que humanos, fazendo a escola florescer enquanto uma instituição que esteja interessada nas questões que movimentam o mundo, naquele composto que faz as ideias germinarem, o *húmus* que fertiliza sonhos, afetos e vivências.

Desse modo, as questões de pesquisa dessa tese-compostagem desejam pensar em uma escola em aliança com o *húmus*, com as “*humusidades*” (Haraway, 2017), uma escola-experimentação-composto que seja um fazer-com, torna-se-com, em companhia com outras formas de vida que habitam conosco a escola e a terra-docência.

O que tem se produzido/aprendido/educado junto com os seres mais que humanos na educação? E no ensino de ciências? Seria possível pensar em uma escola-experimentação-composto que seja espaço aberto para aproximações e vivências multiespécies ou essas experimentações só cabem fora da escola? Como uma escola-experimentação-composto nos ajuda a criar formas de (re)existir nas ruínas? Como criar uma outra possibilidade de ocupar as escolas pensando em práticas de experimentação que desejem adiar os fins de mundo ou que produzam histórias para mundificarmos novas conexões em uma escola em ruínas?

Composições Metodológicas

*“Nessa escrita, nada é determinado, nada tem forma.
Tudo ainda está por acontecer, num nível constituído somente de afetos e singularidades”*

(Corazza, 2007, p.20)

²¹ Utilizo o conceito de “menor” ao longo do texto me referenciando ao termo cunhado por Deleuze e Guattari (2003) ao pensarem o menor enquanto “a língua que uma minoria constrói numa língua maior [...] afectada por um forte coeficiente de desterritorialização” (p.38). Logo o “menor” aparece como desestabilizador da língua, coletivo de enunciação e forma de resistência frente as políticas “maiores”.

Escrever por afetos, com afetos e pelos afetos. Escrever uma tese-compostagem como uma carta aberta a escola, as plantas, aos professores, aos microrganismos, aos seres menores, aos alunos, a todos aqueles que passaram por mim, pelos outros e por aqueles que ainda passarão em algum momento por nossas linhas de vida. Escrever como movimento, aquele que se cria com o passar dos rios e com o escavar das minhocas. Escrever-composto. Escrita-compostagem.

Escrever-composto, em composição, coletivo, junto, escrever com. Ao mesmo tempo escrever-composto, aquele composto que é substrato para o crescimento das plantas, que é casa para os organismos-menores, que é lugar onde a água corre, onde as raízes das plantas fazem associação com os fungos e as relações acontecem, mesmo não se vendo a olho nu.

Escrita-compostagem que se faz com a mistura, com a fermentação, com as linhas de rizoma que se criam na intercessão de tempos, indivíduos, sons, cheiros, sabores, dores e alegrias. Um escrita-compostagem onde nada está determinado, como diz Corazza (2007), nada tem forma, estilo, jeito ou pretensão, tudo ainda está por acontecer, num nível somente de afetos: nem sempre bons, nem sempre ruins, mas sempre afetos.

Escrever ao modo de hecceidade, deixar afetar e ser afetado. Hecceidade, por Deleuze e Guattari (1997), é ultrapassar o tempo *cronos*, tempo das medidas, que fixa as coisas e as pessoas para se pensar num tempo *aion*, um tempo que passa e que se passa em nós, um tempo indefinido de acontecimentos, linha flutuante que só conhece fluxos e intensidades.

Você é uma longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afetos não subjetivados. Você tem a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de *uma vida* – independente da duração, de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma matilha – independente da regularidade (Deleuze; Guattari, 1997, p.42).

Escrever por hecceidades é ser atravessado por afetos num plano inteiramente diferente de formas, velocidades e sujeitos. Não se pensa num sujeito “eu”, mas numa forma puramente composta por hecceidades, um meio de se “ajeitar no momento presente, com o tempo que está se fazendo, com essas pessoas que estão aí” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 42).

Uma hecceidade não tem começo nem fim, nem origem nem destinação; está sempre no meio. Não é feita de pontos, mas apenas de linhas. Ela é rizoma. E

não é a mesma linguagem, pelo menos o mesmo uso da linguagem. (Deleuze; Guattari, 1997, p.43)

Escrever sem começo e nem fim, em linhas, em fluxos, pelo meio, rizomando, cartografando. A escrita-rizoma “nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (Deleuze; Guattari, 1995, p.11). Penso nessa tese-compostagem em um imenso rizoma, um mapa que se constrói desde meus tempos na escola enquanto aluno, na minha formação como professor de Ciências e Biologia, na minha atuação na educação básica, no ensino superior, nos lugares que me formaram/formam enquanto professor em constante ‘fazer-se’.

Nesses tempos, ainda não pensava em uma educação multiespécie, muito menos em uma pesquisa-escrita-composto que pudesse ser feita com terra, raízes e fios. Mas sabia, de alguma forma, que existia uma outra coisa para além dos humanos, algo que pudesse ser dito e que me acompanhava desde sempre. Quem sabe uma espécie-companheira em uma aula de campo ou os bonecos que eram meus alunos quando eu brincava de ser professor ou uma árvore que cedia seus frutos para que eu pudesse me alimentar e assim continuar assistindo as aulas do curso de Ciências Biológicas.

Eram momentos... vários episódios aleatórios e incontáveis, mas que se intercalam e se misturam num desejo antropofágico de cartografar como esses processos me constituem no presente, compondo constantemente esse sujeito docente que ainda está a se formar. Então, essa tese-compostagem é rizomática, cartográfica, deseja embebedar-se de “matérias de qualquer procedência [...], se aproximando de tudo o que encontrava pelo caminho, e daquilo que se lembrava” (Rolnik, 1989, p.146) para fermentar, misturar e sonhar cartografias com as quais necessitava escrever e dizer.

Esse mapa sempre aberto, conectável, desmontável, não foi feito sozinho. Mas em construção coletiva. Através das marcas que convocam o trabalho do pensamento. As marcas delineiam o mapa, conduzem e exigem escrever. Usam as palavras para esculpir a matéria-prima do tempo. Constroem um mapa experimentando o real, com múltiplas entradas, deixando passar o desejo, atravessando o pensamento, suplicando por movimentações e impulsões produtivas de criação (Deleuze; Guattari, 1995; Rolnik, 1993).

Um mapa que permite estar nas margens, no centro, no meio, no *entre*, como rizoma, pensando fora dos padrões hierárquicos, criando outros caminhos, pensando pelo fora “antes da experiência se tornar cognoscível, [...] pois o exercício da docência é um

acontecimento que se dá através da criação, do rizoma, das linhas de fuga” (Estevinho; Amorim, 2022, p. 04), da possibilidade de inventar outros territórios docentes para voltar, crescer e existir.

Com o conceito de ritornelo criado por Deleuze e Guattari (1997) movimenta-se o pensar nesse território em que habitamos, essa terra-docência ao qual pisamos. Para os autores, o ritornelo é um ponto em meio ao caos, um centro no meio de um buraco negro, o ritornelo seria uma espécie de espaço de criação em meio a lugares instituídos e padronizados, como os espaços educacionais por exemplo.

O ponto central do ritornelo é pensar nas inconstâncias dos territórios e nos modos como vamos ocupando esses lugares, desterritorializando-os e trazendo novas formas de existir e de pensar. O território nesse sentido não se torna um espaço fechado e impenetrável para as experimentações e criações, mas é marcado pelos ritmos das variações, das produções, da criação, do novo que se faz a cada saída desse ponto para que se deguste na volta alguma variação (Deleuze; Guattari, 1997).

Fazer da compostagem-docente um ritornelo é sair dos lugares-comuns-esperados para pensar novas formas de criar territórios nesses espaços, é pensar numa terra-docência que crie territórios pelo *entre* e que não esteja preocupada em lidar com demarcações direcionais e funcionais, mas que passem a criar ritmos dimensionais e expressivos, que sejam fluxos de passagem, território sempre aberto ao devir.

Uma tese-compostagem é espaço aberto ao devir, uma escrita-devir, uma pesquisa-devir, inacabada, sem forma e nem fôrmas, é processo, sempre em via de fazer-se, passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido, lugar que abarca e abriga diversos outros devires. Devir não é atingir uma forma, mas encontrar a zona de vizinhança, de indiferenciação entre o devir minoritário e o por vir. O devir está sempre no *entre* ou no meio (Deleuze, 1997).

A pesquisa e a escrita são inseparáveis do devir, ora somos devir-animal, devir-anormal, devir-vegetal, sempre minoritário-menor (Deleuze, 1997), aqui um devir-professor em linhas de fuga para escapar dos lugares-comuns, dos territórios nomeados, ocupar um ritornelo.

Mais do que pensar em demarcações e nomeações de territórios, o ritornelo é a “possibilidade de fuga de um território, abrindo-se para novos encontros, mas ao mesmo

tempo, um “voltar para casa”, fechar a porta e tirar o pó dos móveis” (Trindade, 2017, s/p), ou seja, nunca se volta o mesmo quando se sai de um território, quando se é atravessado por linhas de experimentação e criação. E isso pode fazer com que o território mude, troque seus móveis de lugar e aconteça de outra maneira.

Foi pensando nessa movimentação de uma pesquisa com a escrita, sempre fugindo e procurando ocupar lugares-outros que aqui se conta narrativas docentes que se fazem em um tempo múltiplo, que retomam passado e presente para compor esse politempo em profusão de experimentações, vivências e devires em um sonho de uma docência em fluxo, em processo, que se faz nas relações com os objetos, com as pessoas, com os seres menores, mais que humanos, com as paisagens, com os sons, com os papéis, com os cheiros e com os gostos. Desenhar vivências, fabular.

Assim como a cartografia é rizoma e se estende para abrir brechas e para inventar outros mundos, assim também é a fabulação para a narrativa, uma possibilidade de criar mundos, de fazer mundos. Fabular não consiste em imaginar ou projetar um “eu”, mas inventar um povo, um povo que falta (Deleuze, 1997).

“Falta” não de ausência de lugar, porque estamos aqui, presentes, diariamente fazendo e criando nas salas de aula do mundo. Mas falta de falar, de contar, de mostrar como desejamos (não somente eu, mas as plantas, as pedras, os animais, os professores, as histórias, a terra etc.) espaços-outros para a educação. Fabulação para inventar um povo que falta para dizer coisas, escrever coisas e fazer coisas. Coisas que não são novidades, mas que exigem serem faladas pois fazem parte de nossas composições. Por isso é preciso criar um povo que fale.

Importa, mais do que qualquer discurso que venha com o slogan de “dar voz” aos professores, a “narração de histórias e o relato de fatos, a modelagem de padrões de mundos e tempos possíveis - mundos semióticos-materiais que desapareceram, que permanecem e que ainda estão por vir” (Haraway, 2023, p. 60).

Importa quais pensamentos pensam pensamentos. Importa quais conhecimentos conhecem conhecimentos. Importa quais relações relacionam relações. Importa quais mundos mundificam mundos. Importa quais histórias contam histórias (Haraway, 2023, p.66).

Uma fabulação nunca é contada sozinha. Ela sempre conta relações, coisas, tempos, conhecimentos, pensamentos, desejos, ânsias, angústias, “a fabulação seria da ordem do inatural, daquilo que no tempo escapa ao tempo presente na sua atualidade,

rompendo com uma certa temporalidade” (Wunder; Dias, 2011, p.97). Ela sempre se faz no coletivo, numa compostagem de elementos que se unem para fazer ver outros caminhos para a formação e para a educação na terra-docência que habitamos.

A fabulação é composição, excede os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido para liberar a vida lá onde ela é prisioneira, fabricando novos modos de existir neste momento (Deleuze; Guattari, 1992). São profusões de estórias conturbadas, criadas e inventadas para contar sobre a diversidade que ocupa uma tese-compostagem, se torna um lugar de refúgio, uma forma de reflorestar na terra-docência as sensibilidades que acabaram por se perder no meio do caminho.

A fabulação, na perspectiva de Deleuze, é uma força fabuladora, um devir que serve de potência para a criação de novas formas de (re)inventar a si mesmo, de criar novos modos de existência para além dos modelos prontos e acabados. Entende-se com o autor a fabulação como um caminho que foge das narrativas autocentradas para dar atenção aquilo de menor que constitui a existência conosco: os afetos, as experimentações, as criações que pedem passagem para tornar o ato fabulativo uma maneira de resistir e de criar possíveis para um mundo em metamorfose.

Já para a Donna Haraway (2023) a fabulação surge numa perspectiva “*SF*”, sigla em inglês criada pela autora para pensar em conceitos como: ficção científica, figuras de barbante, feminismo especulativo, fato científico e fabulação especulativa. Estes conceitos não são trabalhados por ela de forma isolada, mas ao contrário, se tocam e se misturam procurando produzir ficções para imaginar outros futuros possíveis em que a justiça multiespécie possa ser cultivada.

Para Haraway (2023) a fabulação especulativa é uma prática, um processo, um devir-com em que caminhamos todos juntos, humanos e mais que humanos, em mundos multiespécies, ficando com o problema e produzindo ficções que abram caminhos para a narração de estórias que se desloquem do humano para a fabricação de condições para o florescimento de outras condições de se existir no planeta.

Fabular, na perspectiva de Haraway, exige de nós responsabilidade para devir-com, pois com a fabulação é possível “criar parentescos” estranhos-inusitados; com a fabulação podemos viver no jogo de mundificação das “*SF*”; podemos contar estórias; inventar tempos que desapareceram e que estão por vir; podemos criar espaços

colaborativos com as espécies companheiras para criarmos formas de resistir e de reencantar o mundo, a vida, a ciência e todas as formas instituídas de pensamento.

Logo as perspectivas de Deleuze e de Haraway se encontram e ajudam a pensar num modo de contar histórias que dê espaço para a criação de mundos, para os afetos que compõem as vivências desta tese-compostagem, para a passagem destes afetos a fim de criar potência, narrativas com as coisas e torná-las matérias do sensível. E com esta potência das narrativas dizer das experimentações que ecoam. São duas formas de encarar as fabulações que se interseccionam, se borram e que servem como caminho para a construção de profusões de histórias-outras a se contar.

Ainda é acompanhado por Tsing (2022) que penso na contação de histórias como um “método”, como “parte de nossas práticas de conhecimento” (p. 83) fazendo-as ver e aparecer em lugares onde somente uma única língua é dita e aprendida. A autora já faz esse trabalho nas escritas sobre os modos como os cogumelos *matsutake* contam as suas histórias ao tempo em que também nos ensinam sobre os ambientes em ruínas que habitam.

Talvez, como os próprios sobreviventes de guerra, nós precisemos contar e contar repetidamente todas as nossas histórias de morte, quase-morte e da vida que nos é dada até que elas sejam assimiladas e nos ajudem a enfrentar os desafios do presente. É na escuta dessa cacofonia de histórias conturbadas que poderemos encontrar nossas melhores esperanças para a sobrevivência precária (Tsing, 2022, p. 83).

Ao considerar as histórias como um “método”, longe das metodologias cartesianas e pragmáticas que pretendem alcançar um objetivo *a priori*, aqui se entende ao ouvir e a contar uma história uma ciência que considera que o “objeto de pesquisa é a própria diversidade contaminada²²; sua unidade de análise é o encontro indeterminado” (Tsing, 2022, p. 85) e o resultado é um conhecimento por vir que não diz somente de um indivíduo, mas de toda uma coletividade que constitui a história contada.

Estudar essas relações que aparecem nas histórias, essas redes que se tecem numa cartografia da vida é tornar possível um estilo de fabulação que se coloca ao lado da vida, em contraposição a inteligência como pensamento da razão e da lógica. Muitas vezes as demandas da inteligência para a vida as impedem de falar da própria vida, por isso as

²² Para Tsing (2022, p. 82) “a diversidade contaminada está em toda a parte”, ela “implica sobreviventes em histórias de ganância, violência e destruição ambiental”, ela “está em constante transformação”, “ela não é apenas específica e histórica, mas também relacional”.

fabulações assumem esse lugar político de ultrapassar o espaço empírico para experimentar inventar outros problemas (Vinci, 2021).

Machado (2009) lembra o modo como Deleuze pensa uma fabulação, como uma linguagem de-fora “que não se reduz à exterioridade e interioridade, aparece aqui como vida e como saber” (p.211). Assim a fabulação teria como princípio criar uma relação entre vida e saber ou um saber da vida, com vida. Não um saber qualquer ou uma vida qualquer, mas um saber esotérico, que invente novas possibilidades e formas de existência e vidas desconhecidas, não-representáveis, apreensíveis, vidas constituídas por forças de intensidade.

Assim o estilo fabulográfico não está preocupado em dizer algo cânone ou que está na moda, mas em dizer algo a respeito do que é novo, inesperado, a causar uma mutação e invenção da linguagem, fazer “gaguejar as línguas maternas” para criar outras línguas. Não criar neologismos, palavras difíceis e sinônimos encontrados nos dicionários, mas pensar em uma nova sintaxe, nova gramática ou uma asintaxe, uma agramática (Machado, 2009).

A cartografia e as fabulações têm sido caminhos produtivos para pensar nessa tese-compostagem ao modo como tenho sonhado, inventando um espaço de criação, de passagens de afetos e com uma intimidade que é própria da pesquisa cartográfica-fabulativa. Além disso penso que essas escolhas também se aproximam das produções da pesquisa-criação, principalmente pelo fato desse tipo de pesquisa emergir de uma prática ao invés de algo pré-formado ou pré-determinado, logo não se baseia em interpretações ou representações, mas desejam desafiar as taxonomias dominantes de conhecimento e de corpos, considerando outras formas de estar em relação e de pensar-fazer que não se limitam às lógicas normativas (Truman; Loveless; Manning; Myers; Springgay, 2020).

A pesquisa-criação chega, junto com as fabulações, como um caminho para desafiar as formas-fôrmas comuns que contam, escrevem e veem a escola e o professor em nosso tempo. Na pesquisa-criação, segundo Truman (2016), acontece uma “interpenetração mútua de processos em vez de uma comunicação de produtos” (p. 137), em que, mais do que relatar coisas ou representar “dados”, o que importa é o processo, a escrita como ato de criação.

Ainda é Truman (2016) que nos mostra o potencial da pesquisa-criação como aliada para nos ajudar a contar coisas como força afetiva e como abertura de linguagem

nos processos narrativos e nas pesquisas acadêmicas. Para ela, fabular não é simplesmente um relato de acontecimentos, mas uma criação onde os eventos do passado não permanecem como uma imagem definida, mas como um campo potencial para dar vida a novos eventos, em vez de meramente prescrevê-los.

A pesquisa-criação mobiliza metodologias não para criar regras ou condições para a sua forma de fazer arte ou pesquisa, mas como um modo de criar eventos, de tornar a escrita e a pesquisa científica um evento que é experimental, corporal, que emerge das práticas como uma maneira de se envolver com o mundo, de se interessar por ele e de contar sobre ele (Truman; Loveless; Manning; Myers; Springgay, 2020).

Por isso seguir as linhas de tempo, de vida, através da pesquisa-criação também é uma forma de cartografar minha trajetória docente, principalmente por entender que essas metodologias invertem as lógicas tradicionais de método, estando mais interessadas no processo propriamente dito do que nos resultados de análises meticulosas e delicadamente analisadas.

Assim a cartografia, as fabulações e a pesquisa-criação aparecem como uma forma de “pensar-fazer-fazendo” (Truman; Loveless; Manning; Myers; Springgay, 2020), de criar-com, em conjunto, criando relações com coisas materiais, objetos, mas não se limitando somente a eles, retomando também as experimentações, vivências, tempos e memórias que me constituem nesse momento e que continuamente emergem e aparecem em minha formação docente.

Desejando seguir as linhas de vida e as marcas de tempo que se movimentaram ao longo do meu processo de formação enquanto professor me lanço nessa tese-compostagem em um ensaio de fabulações para pensar sobre educações, formação e vida durante a passagem da minha vida neste mundo, além de experienciar como esse caminho me (de)compõe através dessas narrativas, vivendo e se atualizando em mim nesse instante.

Para isso as fabulações serão contadas de diversas formas, ora com textos, ora com imagens, com foto-montagens, com poesia, com arte, com vários modos experimentativos. Elas aparecem assim como na vida, sem forma *a priori*, despontando a partir de memórias, vivências, experimentações, sonhos, contatos e distanciamentos que ocorreram ao longo do meu fazer docente.

COMPOSTAR.

Aforismos de uma docência em vias de fazer-se.²³

Amanheceu. Acordou pensando na viagem de casa até a escola. Se arrumou, colocou o melhor perfume e seguiu pela estrada. Olha para um lado e para o outro pela janela do carro. A rodovia cortava o cerrado. O verde o cercava, nas mais diversas formas. Tinham trepadeiras que passeavam pelos arames das cercas, outras árvores mais jovens todas nuas, sem folhas, retorciam seu tronco de preguiça, algumas mais maduras aproveitaram a chuva que caíria e espalharam todas as suas flores no chão para descansar. Cada um a sua rotina, cumprindo seus rituais. O tempo se atrasou um pouco e esqueceu de olhar o despertador, de manhã choveu, a tarde fez calor. Assim como o tempo, estava indeciso, não sabia o que faria na aula da noite. Resolveu ser estrada e cortar a sala de aula. Queria fazer os alunos olharem para os lados também. Quem sabe assim se encantariam pelas belezas que chegavam às janelas. Virou todo mundo de lado e foram olhar as estrelas, as luzes da cidade, o céu escuro que cobria os prédios de mistério. Retornou. De novo estava na rodovia. Mas hoje dormiria feliz por saber que, depois de uns longos dias, pôde se reencantar novamente pela vida.

*

Acordou cansado da vida. Foi lecionar no automático. Algumas coisas funcionam assim. Chegou na sala e no quadro alguns avisos. Gostava mais quando as palavras serviam para o céu. Quando serviam para a parede eram monótonas. Apagou. Resolveu reinventar as palavras. Brincar com elas. Cirandar. Ao invés dos avisos e das classificações biológicas, reinventar bichos, cores, sons, caminhos. Quem sabe assim saísse do automático e pudesse voltar a autenticidade da vida. Gostava mais quando a escola tinha cheiro de chuva e cor de criança. Um dia quem sabe ela voltaria a ter essas sensações. Passou o dia todo brincando de reinventar, como se fosse uma coisa de outro mundo. Estava disposto a ser sonhado pela escola, ser reinventado por ela. Quem sabe ela o levaria aos mais bonitos universos e as mais gigantescas galáxias. Por enquanto estava feliz em reinventar. Se reinventou. Seguiu.

*

²³ Inspirado nos escritos aforísticos de Nietzsche e no texto “*Aforismos para um educar, entre imagens e palavras*” de Davina Marques e Antônio Carlos Amorim (2022).

Era uma aula de Ciências quando uma aluna se levantou de sua cadeira e perguntou: “Você é gay?”. Ficou paralisado com a pergunta. Não lhe ensinaram a responder essas questões na faculdade. Virou e continuou escrevendo a matéria no quadro. Era resolvido da vida, mas naquele momento fora pego de surpresa pelo inédito que ocupava as brechas da sala de aula. Era beato em ouvir as mais incríveis estórias de seus alunos: fofocas, confusões, polêmicas e tabus. Agora ele era um. Pode um professor ser um tabu? Imaginava que era para ser um dissolvedor de tabus, não um. A pergunta ainda segue sem resposta.

*

A escola é a terra em que cresce a minha insignificância. Não recebi esse título na faculdade, mas me considero “licenciado em ausências”. As ausências ocupam mais lugar em mim do que as habilidades e competências que por anos tentaram me ensinar. É possível ensinar e aprender com as ausências? O que o pássaro faz quando esbarra com a ausência do ninho? Ele voa e cria outros aconchegos. Que as minhas ausências me levem a novos voos e que com ela eu possa criar outros ninhos na docência. Docência como lugar de ausências. Ausências como espaço para voo. Voo como possibilidade de construir novos ninhos. Desejo seguir assim.

*

Queria largar a minha docência em alto mar. Quem sabe ela aprendesse a nadar ou a falar com os peixes. Em alto mar ela poderia navegar pelos mais diversos lugares. Sonhar com os animais, com as algas, com os peixes e com os corais. Ia ficar banhada de mar, de sal e de azul. Uma docência azul. Resplandecente. Que ouve o som dos botos, que vê suas cores e pulos. Uma docência largada ao mar é navegação. É brisa e refrescância. Alguns não conseguem nadar. Cuidado para não afogar.

*

O fogo queimava lá fora. O professor atravessa a avenida. Na escola queimavam ideias. Ninguém saiu ferido.

*

Todo dia faz tudo sempre igual.

Mesmo horário. Mesma roupa. Mesmo caminho.

Os passos são dados pela mesma calçada, deixando marcas que não se cansam de se repetirem.

Ao longe, é observado.

Aqueles olhos imensos, fortes, que tem força para sugar uma alma, uma existência, uma vida.

Olhos desejosos de mudanças de rotas.

Com passar do tempo, também passo a te notar de volta.

Astuto. Misterioso. Solitário.

Não quer ser visto, quer ver.

Não fica no meio do caminho, permite a passagem.

Tarde da noite voa ao meu lado. Proteção dos perigos noturnos.

À luz do sol é bravura, abre as asas e grita protegendo os seus e a sua morada.

Nunca trocamos uma palavra. Mas vivemos juntos. Aos nossos modos.

Eu-humano não devia ser uma das melhores companhias, mas adoro te observar.

E sinto teu olhar de volta, me fitando, curioso, os meus passos, os meus sons.

É duro ser coruja na cidade. Em meio aos prédios e aos barulhos.

Mas você inventava para si uma rotina sem programações. Resistia.

E no meio disso tudo, tirava uns segundos para me acompanhar, mesmo que fosse com os olhos.

Coloria as tardes com as cores do teu silêncio.

Se tornou o pôr do sol dos meus horizontes.

E o encontro das nossas existências.

*

A escola não termina na saída, ali que ela começa.

Ela está interessada mais no fim do que nos começos.

A escola continua, num contínuo tempo que não é possível medir.

Ela tem seu próprio tempo, forma sua própria forma de acompanhar seus parentes.

O tempo da escola não é numérico, é afetivo, disruptivo, alinear.

A escola inspira passagens, como um rio a navegar horizontes.

Não busca chegar a um destino, mas experimentar os trajetos.

A escola é refúgio, casa de afetos, nunca está completa, ao mesmo tempo que nunca estará totalmente destruída.

Lugar onde todos somos carne.

As crias do fogo.²⁴

Queima. A cidade queima. O cerrado queima. Estamos em chamas. Cercados pelo fogo, por sua raiva sagaz, por sua velocidade desmedida. Queimamos. Queima por onde ele passa: matos, becos, caminhos, esquinas... moradias, escolas, universidades. Queima. E com ele também somos queimados. Queimamos. Nosso corpo vira cinza, pálido, ardendo, sem ar. Queima. No céu substitui suas nuvens brancas por camadas escuras de fumaça. O fogo cobre o azul que ainda resta fagocitando tudo aquilo que antes era visível aos olhos nus. Uma espécie de areia movediça aérea onde quanto mais se olha, mas se perde na intensidade do rastro do fogo. Eram dias de fogo²⁵, como aconteceu na Amazônia em 2019 e em todos os outros anos em outros lugares e estados do país. De onde vem o fogo? Quem pode falar sobre o fogo? Quem são os “culpados” pelas queimadas? O que fica depois que o fogo se apaga?

Convivemos com o fogo desde muito tempo. Ora com utilidade, com função, ora com terror, com medo. Heráclito já dizia que o fogo é o princípio de todas as coisas. Ele é o início e o fim, o meio e o trajeto. É ele que dá o ponto de partida para a corrida, ao mesmo tempo que queima o corredor quando ele morre. É morte e vida, criação e

²⁴ Este ensaio foi inspirado no conceito de “crias do composto”, cunhado por Donna Haraway (2023). Para a autora as crias do composto são seres que amadurecem na terra para dizer não ao pós-humano de cada dia, escrevendo histórias e vivendo suas vidas em meio à destruição.

²⁵ O “dia do fogo” foi o nome dado aos incêndios orquestrados na Amazônia no ano de 2019 de forma criminosa e irresponsável por produtores rurais da região norte em busca de atenção das autoridades sobre a falta de apoio do governo para as atividades produzidas no bioma aquele ano. Saiba mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49453037>.

destruição. O fogo é nômade, não se aprisiona e muito menos se controla. Ele não possui trajeto, trilhas ou caminhos, simplesmente existe para nos ensinar lições de renovação e desapego. O fogo-nômade é o próprio fora dentro da terra-Terra, ele nos coloca no vazio, nos expulsa de nossos confortáveis lares e de nossos ares limpos para nos causar (in)movimentações para além daquilo que as “humanidades” podem saber.

Junto com ele também nascem as crias do fogo, aquelas que ardem e convivem com o fogo em seu cotidiano. As crias coexistem e criam seus modos de existência em companhia com as queimadas. Constroem linhas de existência produzindo maneiras de viver partilhando uma nova era intitulada Piroceno²⁶. Nesse novo momento geológico, não existe mais separação, domínio ou controle do fogo, ao contrário, precisamos conviver com ele, assumir com ele outras proporções, intensidades, lugares, texturas, solos, ares, ficando com o problema e fazendo dele aliança para a existência nesse mundo.

As crias do fogo fogem das questões (bio)lógicas-ambientais, pois não representam a culpa, a denúncia, a punição, ao contrário, elas sabem do “problema” e continuam vivendo com ele. Não quer dizer que não sofram, que não sentem medo ou angústia, mas ao invés de procurarem culpados para jogar a consciência pesada causada pelo problema, elas resolvem ficar com ele, inventando novas formas de resistirem nesse mundo de transformação e de companhias inusitadas.

Para as crias o fogo é nômade, é processo de transformação, assim como a existência. O fogo consome ao mesmo tempo que transforma, oferecendo novas maneiras de resistir e de sobreviver no mundo. Em meio ao fogo, as crias continuam inventando outros modos de resistir ao extermínio. Sagazes inventam estratégias, maneiras de manter seus mundos ou de criar outros mundos nesse mundo em destruição. As crias acabam se acostumando a viver nas ruínas, mesmo que isso as cause muitos danos e dificuldades, mas ao mesmo tempo em que se é filho do fogo, também se é filho da destruição, das ruínas, do mundo em chamas. Muitos morreram, outros fugiram, alguns desistiram, as crias insistem na vida, no cotidiano, convidando o fogo à experimentações, ao encontro. O que pode ser criado a partir da simbiose ardente tecida na relação entre o fogo, os humanos e os mais que humanos num contexto filosófico, artístico, educativo, científico, e...?

²⁶ Para saber mais sobre o *Piroceno*, conferir em:
<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv21m0xz8yvo>.

Fogo-professor... para deixar incendiar outras educações.

No meio das queimadas, uma estrada cortava o bioma fazendo a ligação entre a cidade e a universidade. Os montes antes verdes tornaram-se moradia do fogo que se alastrava dos dois lados da rodovia. Nela os carros transitavam normalmente, algumas vezes interrompidos pelo barulho da sirene dos caminhões dos bombeiros que hora ou outra passavam para apagar algum foco de incêndio. Apesar disso, a vida continuava. As crias do fogo iam e vinham: aprendizes, mestres, trabalhadores... o fogo-professor continuava fazendo a ponte entre a escola e a cidade, a vida e a destruição, o cotidiano e o inesperado.

O fogo-professor seguia, ensinando lições que fugiam as teorizações e os planejamentos pedagógicos. Sentia-se o calor na pele. As cinzas escuras e ardidas se depositavam em seu corpo. Mesmo assim, o fogo-professor seguia ensinando.

*Antes de ir para a escola, recebeu uma mensagem: “**O campus da univerdecidade está pegando fogo. Entretanto as aulas serão mantidas. Fechem suas portas**”. Ia lecionar para outras 15 crias do fogo. Estavam estudando as tecnologias educacionais para a educação básica. Como essa tecnologia-teoria pode nos salvar do calor? Da fumaça? Da extinção da vida?*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM								
Disciplina: O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências e Biologia								
Docente responsável: Prof. Me. Marcos Allan da Silva Linhares								
Nome:	10/10	31/10	07/11	14/11*	21/11	28/11	05/12	19/1

Durante semanas fazia o mesmo caminho: saía da cidade, atravessava o fogo, chegava na escola, lecionava sobre as mais atuais tecnologias do nosso século e voltava para casa. E o fogo continua queimando. Como ensinar em meio ao fogo? O que ensinar?

Nesse caminho, resolveu que não queria mais falar de tecnologias e comunicações. Agora queria falar de outras educações. Aquelas que ajudam a ficar com o fogo. Aprender com ele outras lições. Também as crias desejavam falar do problema e acompanhá-lo nesse tempo em que ele pulsava na cidade. Não queriam mais falar de uma educação “comum”, despregada do que acontecia lá fora. Queriam entrar em aliança com o fogo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM.									
Disciplina: O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências e Biologia									
Docente responsável: Prof. Me. Marcos Allan da Silva Linhares									
Nome:	10/10	31/10	07/11	14/11*	21/11	28/11	05/12	19/12	

O fogo passeia pelos dias, desmancha tempos, ultrapassa datas.

Refaz educações. Redesenha planos. Colore aulas.

É mestre da convivência, ocupando espaços-tempos com a sua presença.

É professor das paciências e das resiliências.

Ensina lições de ocupação e de passagem.

Ocupa universidades, passeia pelas salas de aula.

Deixa seu rastro.

O que podemos aprender com o fogo-professor?

O ensino, o currículo e a biologia também não podem dar espaço ao fogo em suas salas de aula? As crias continuaram. Resolveram germinar ideias e discussões do fogo. Quem os acode quando atravessavam o fogo para lecionar e aprender? Quem se preocupa com o fogo? Que lugar o fogo, as queimadas têm em nossas instituições de ensino: desastre, destruição, fim... reinvenção, resistência, aprendizagem?

A aula continuou, durou horas. Entre desafios, lamentações e possibilidades, havia esperança de continuar vivendo-com o fogo. Ficar com o problema. Sonhar outros possíveis quando as chamas se apagarem. O que esperar do porvir? Não se sabe, mas todas as sextas as crias do fogo se encontram no mesmo lugar. Esperando outros assuntos para continuarem debatendo, pensando e divagando na esperança de que novos possíveis possam ser construídos juntos.

Nome:	10/10	31/10	07/11	14/11*	21/11	28/11	05/12	19/12
Camila Luise dos S. Moreira	-	Camila Moura	Camila Moura		Camila Moura		OK	-
Eduarda Beneti	-	Eduarda Beneti	Eduarda Beneti	OK	Eduarda Beneti		Eduarda Beneti	-
Isabella Aparecida B. Araujo	-	Isabella Araujo	-	OK	Isabella Araujo		Isabella Araujo	-
Isabella Barros de L. Aucélio	OK	Isabella Aucélio	Isabella Aucélio	OK	Isabella Aucélio		Isabella Aucélio	-
Leandro Augusto C. Marques	-	Leandro Augusto	Leandro Augusto	OK			Leandro Augusto	-
Leonardo Bruno Terruggi	-			OK	Leonardo Bruno			-
Louise Machado e Silva	-	Louise Machado e Silva		OK	Louise Machado e Silva		Louise Machado e Silva	-
Maria Tereza G. de Almeida		Maria Tereza G. de Almeida		OK	Maria Tereza G. de Almeida		Maria Tereza G. de Almeida	-
Mariele Cristine de S. Melo	OK	Mariele Cristine de Souza Melo	Mariele Cristine de Souza Melo	OK			Mariele Cristine de Souza Melo	Mariele Cristine de Souza Melo
Matheus Guimarães Silva	OK	Matheus Guimarães Silva	Matheus Guimarães Silva	OK	Matheus Guimarães Silva		Matheus Guimarães Silva	Matheus Guimarães Silva
Mel Roldão Menezes	OK	Mel Roldão Menezes	Mel Roldão Menezes	OK	Mel Roldão Menezes		Mel Roldão Menezes	-
Norivaldo Ettore A. Júnior	FJ			OK	FJ			-
Paulo Vitor Scarparo	FJ	Paulo Vitor Scarparo	Paulo Vitor Scarparo	FJ	FJ		Paulo Vitor Scarparo	-
Victor Henrique R. Rodrigues	-	Victor Henrique R. Rodrigues		OK	Victor Henrique R. Rodrigues		Victor Henrique R. Rodrigues	-

(1120120682@ufm.edu.br)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM

Disciplina: O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências e Biologia

Docente responsável: Prof. Me. Marcos Allan da Silva Linhares

Artigo - G3 Aula - G3 Artigo - G4 Aula - G4 + Avaliação (20/02)

Nome:	Artigo - G3	Aula - G3	Artigo - G4	Aula - G4 + Avaliação (20/02)	
Camila Luise dos S. Moreira	23/02	30/02	06/02	13/02	Ocupar as linhas...
Eduarda Beneti	-	FJ	FJ		Desenhar outros horizontes...
Sabella Aparecida B. Araujo	-	Sabella A.			Apagar as instituições...
Sabella Barros de L. Aucélio	Sabella Aucélio	Sabella Aucélio			Acender outras educações...
Leandro Augusto C. Marques	Leandro A.	Leandro A.			
Leonardo Bruno Terruggi	-	-			Encontrar outro sentido na
Louise Machado e Silva	Louise M. e André	Louise M. e André			queima...
Maria Tereza G. de Almeida	-	FJ	FJ		
Mariele Cristine de S. Melo	M. Cristine de S. Melo	-			Para fazer acender novas
Matheus Guimarães Silva	Matheus Guimarães Silva	-			chamas...
Mel Roldão Menezes	-	FJ	FJ		
Norivaldo Ettore A. Júnior	-	-			Educar para queimar...
Paulo Vitor Scarparo	FJ	Paulo S.S			A pele.
Victor Hendrio R. Rodrigues	Victor Hendrio R. Rodrigues	FJ			O plano.
Vitor Ribeiro Costa Gomes	-	-			O papel.

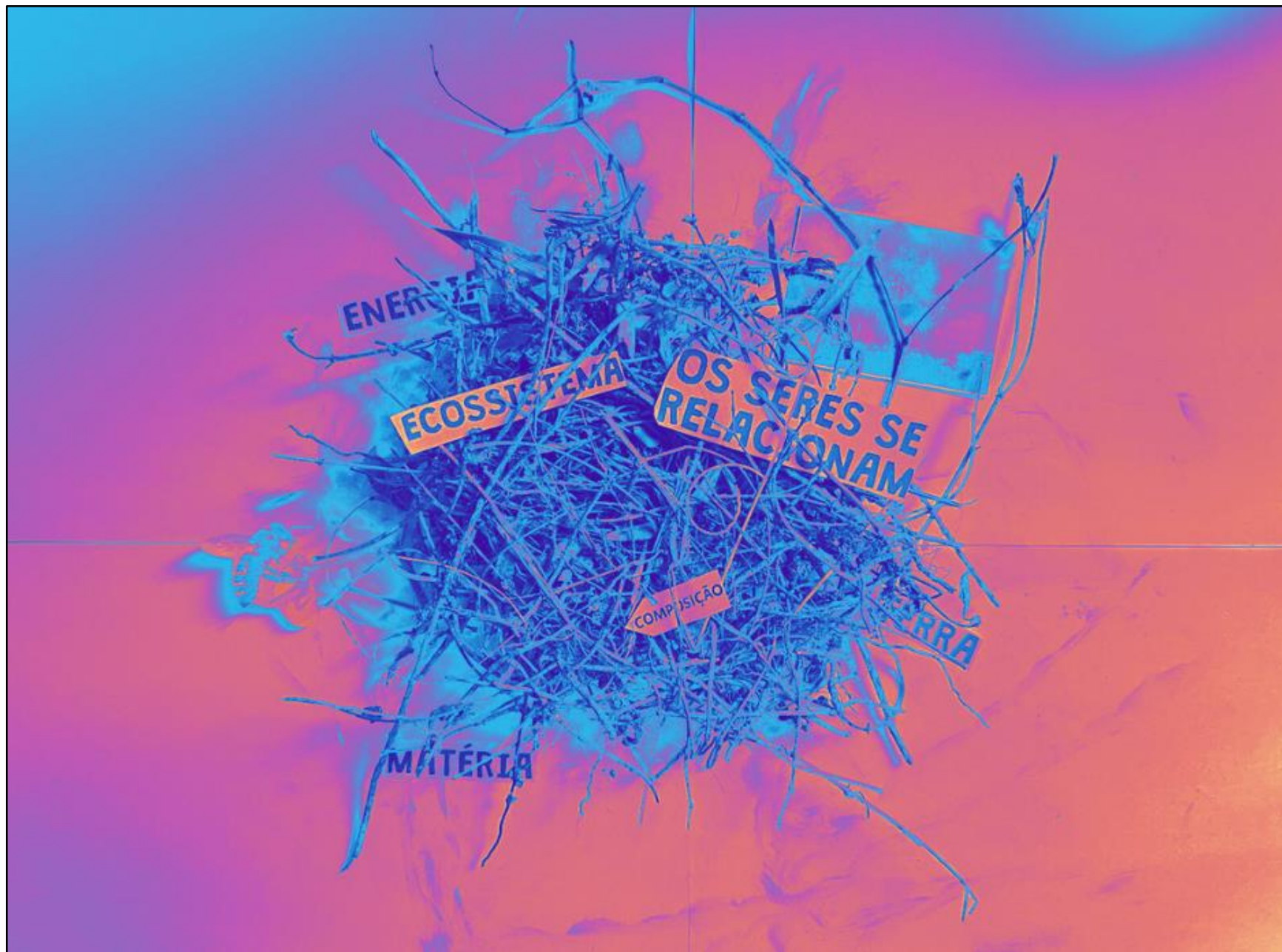
Fogo-bicho... para sobreviver entre as labaredas.

Em meio ao fogo, ele correu. Fogo-bicho. Se escondeu a uma pilha de serapilheira alimentando a esperança de também não ser queimado como os seus parentes (os de sangue e os de mundo). Escondeu no corpo alimento, água e sonhos para seguir nutrido em um mundo em catástrofe. O que seria melhor do que se nutrir de sonhos em um planeta desnutrido de cor? Seguiu. Correu. Sorrateiro por entre as frestas, pelos buracos e vielas pretas como carvão. Encontrou refúgio nas casas, nos esgotos, nos lugares imprestáveis, mas que agora eram acampamentos de bons sentimentos. Mesmo com o fogo e o calor, só queria chegar em sua casa para alimentar os seus filhos. Tinha saído cedo para coletar alimentos, buscar água, mas o canavial de fogo tinha atrasado sua volta. Seu rastro era espaço para o fogo correr e se afastar das plantações. As vezes também servia de caminho para o vento passar e amenizar as labaredas que ocupavam o ambiente. Mas só queria chegar em casa para alimentar seus filhos.

Fogo-bicho deixa marcas, faz cicatriz, abre caminho para a passagem do fogo. Muda sua rotina para aprender a viver-com o calor, com a variação do clima, com as mudanças do mundo em destruição. O fogo-bicho ocupa todos os lugares: da terra ao céu. Aprendem com o fogo a serem resilientes, resistentes, adaptáveis, como deve ser a vida. Ficam com o fogo na tentativa de ousarem outros modos de vida em meio as queimadas. Reinventam suas casas, seus ninhos, suas matilhas. Agora os ninhos são feitos nas copas das árvores. As tocas não têm abertura, são subterrâneas. As vezes caçam e se alimentam junto com o fogo. Algumas vezes antes, outras depois das queimadas. Sabem quando e como fazerem os melhores horários para sobreviverem. Não se entregam ao fogo. São fogo-bicho, em simbiose, conexão mutualística de resistência e sobrevivência.

Fogo-bicho acha alimento nos lugares inimagináveis. Ocupa as casas, as escolas e as praças. É duro ser fogo-bicho nas queimadas. Atravessar o calor, se desenrolar por entre os pés, pular por entre as chamas para poder sobreviver. É aprendiz das expertises. Conhecedor dos atalhos. Sabe ocupar os espaços, desviar, fugir, correr, fazer morada. Fogo-bicho que é nômade. Escorregadio. É vida que escorre, que queima, que resiste.





Fogo - facho

Cria nido.

Galho, pedra, folha

Se equilibra no lar

Mantém a vida

O que cabe no

O nido é a ~~vida~~ ~~vida~~

Para adiar os ~~pr~~

O que cabe no ~~nido~~

Cabe a vida ~~no~~

Composição

Cabe o mundo ~~no~~

Cabe eu.

Acabou o eu.

ENERGIA

ECOSSISTEMA

OS SERES SE
RELACIONAM

COMPOSIÇÃO

TERRA

MATÉRIA



Composteira de vida que cresce por
entre os ares.

Composic o que se faz junto, atravessando
ares, existências, tempos.

Lugar de refugio, lar de metamorfoses,
berco de transforma es.

Escapa, sustentando a existência. Não
  um,   coletivo.

Equilibr o nômade de vivências, de rein-
ven es.   abrigo da passagem.

Não está interessado na fixidez da mora-
da. Prefere a incerteza do se
refazer.

Cria um lar. Resiste. Refaz. Desfaz.
Ninho   ecossistema de existências.
Simbiose de vidas.

Potência em expansão.

Fogo-mato, fogo-semente, fogo-vida... para ocupar outros possíveis.

Era um dia comum quando o fogo chegou. Um dia pacato, como qualquer outro com vento e com sol. Chegou do nada, rasgando e ardendo sem pedir licença. Ficamos sem caminho, cercados por sua ira íamos junto com ele queimando e dissolvendo nosso corpo em cinzas. O pouco de água e oxigênio que habitavam nossos corpos eram transformados em gás carbônico. Poeira preta que começava a pintar o céu.

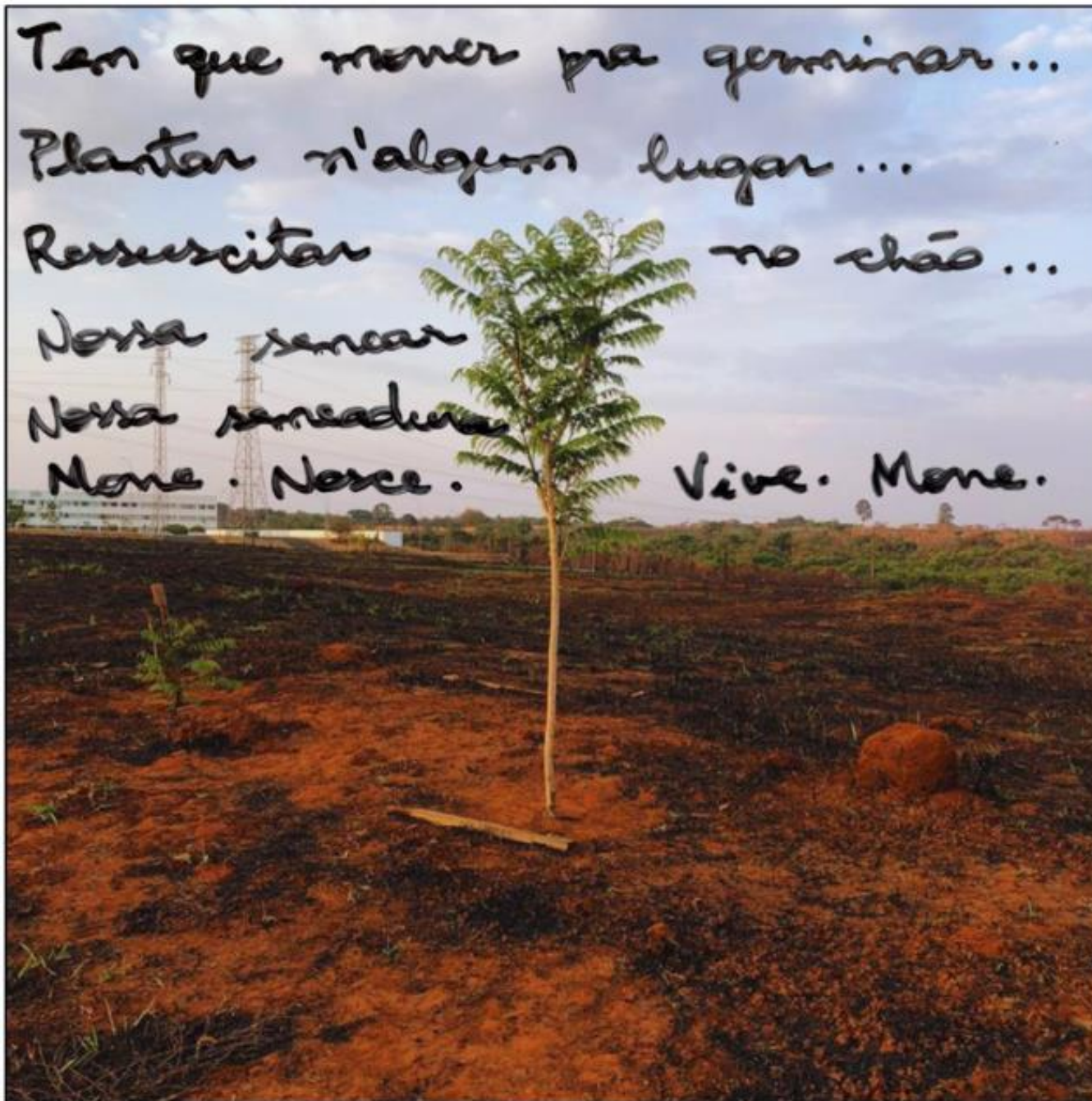
Corremos juntos. Habitamos a cidade e os campos. Corremos pelas escolas e universidades. O fogo pegou carona em nossas existências. Subia em nosso corpo como a seiva que vinha de nossas raízes. Éramos passagem de sua potência. Ou lutávamos contra a sua força ou co-existíamos juntos nesse mundo. Ficamos em companhia. Ultrapassando os limites e as demarcações dos espaços instituídos, criamos o nosso próprio lugar.

Não existiam espécies, classificações, separações... era tudo fogo-vida. Fugindo, subindo, espalhando, aprendendo, crescendo e ocupando os lugares juntos. Não existiam limitações para o fogo-vida, ele toma conta do céu e da terra, das grandes e das pequenas superfícies. Converte todas as formas de vida ao seu poder. É múltiplo, nômade, escorregadio, vazando pelo mundo, fugindo dos dias comuns.

Convivemos juntos por quase uma semana. Foi uma relação bem difícil, mas sobrevivemos. O fogo não sabia, mas tínhamos reserva. Fogo-semente de vida que estava esperando os tempos ruins passarem. Agora elas serão nossa esperança para seguirmos (re)habitando o nosso lar. Muito foi perdido. Mas o fogo também é esperança. Permanece trazendo o ar para seguirmos renascendo, brotando e espalhando nossos esporos de vida.

Fogo-semente, Fogo-mato... “tem que morrer para germinar”²⁷, ou melhor, matar para germinar. Germinar novas vidas, novas existências. Fogo-esperança, para “ressuscitar no chão” uma semente, uma esperança. Pode ser que demora, mas viver exige primeiro a morte, para depois o renascimento. Morre, nasce, renasce, morre. Fogo-mato, chegando do nada, ao nada. Faz caminho, arrasta todos consigo, fogo-mato se dissolve em cinzas. Em coletivo, sempre junto.

²⁷ Os trechos entre aspas nesse parágrafo pertencem a canção “Drão”, de Caetano Veloso, Gilberto Gil e Ivete Sangalo, lançada em 2012.



As crias do fogo sabem que não podem começar do zero. Que com as perturbações e alterações nada irá ser como era antes. E está tudo bem. Elas até preferem seguir suas vidas nesse ritmo. Se refazendo, dia após dia. Convivendo com o fogo, ficando com ele. (Re)fazendo novos projetos de mundo à medida que outras mudanças acometem suas paisagens, o seu dia a dia. Elas sabem que as perturbações-contaminações-transformações, para além do dito que elas são, as oferecem a possibilidade das experimentações, de criar algo novo em meio ao caos. O fogo também pode produzir diversidade.

Assim as crias do fogo seguem em seus modos de vida em processo de aliança, de convergência criando parentescos estranhos, com os humanos e mais que humanos, habitando as ruínas em processos de vida e de morte, tecendo práticas de colaboração simples, mas transformadoras. Continuam ocupando os lugares das ruínas: nesse momento pelo fogo das queimadas, mas poderia ser também pela água das enchentes, pelos ventos dos vendavais, pela terra dos terremotos. Ficam com os problemas, não fogem deles.

Ficar com o problema agora é combater o fogo ou aprender a queimar com ele?

Vegetalizando o corpo-professor.

“Retiro semelhanças de pessoas com árvores.

De pessoas com rãs.

De pessoas com pedras.

Etc. Etc.

Retiro semelhanças de árvores comigo.

Não tenho habilidade para clarezas.

Preciso obter sabedoria vegetal.

E quando esteja apropriado para pedra, terei também sabedoria mineral.”

(Manoel de Barros – Livro sobre nada)

O corpo é superfície dos acontecimentos, já dizia Foucault (1979). É no corpo que as marcas deixam suas inscrições. É pelo corpo que as experimentações pedem passagem de mudanças. O corpo-professor agora se encontra deitado na mesa fria e branca do

laboratório. Ele já foi medido, classificado e catalogado. Era da espécie mais conhecida dos humanos.

Espécie: *Homo sapiens professorus*

No laboratório era tudo neutro-apático-pálido como são a maioria dos laboratórios de ciências que conhecemos ou convivemos. O corpo em questão, demasiado humano, estava em busca de experimentação, mas não sabia como. Imaginou conviver com as ervas daninhas, quem sabe aprender com elas uma educação-outra que deslocasse seu corpo da anatomia humana para brincar de inventar novas formas de existir e se encantar. Ou quem sabe, pudesse aprender lições de fuga, de expertise, de sobrevivência na cidade, nas escolas. Procurou o laboratório para interseccionar sua vida com a de suas companheiras, na espera que algo diferente surgisse desse parentesco.

Imaginava aproximações pelo “método científico”, onde fosse testado com experimentos, testes e teorias. Onde fosse analisado, observado e medido. Ao contrário, aqui as experimentações eram de outro jeito. Era uma experimentação para o sentir, para o tocar, para a deriva de novas e diferentes relações. Nesse laboratório da vida tudo se dava pelo inédito, pelo novo, nada era planejado ou definido. Fugiu. Encontrou experimentações nos parques, nas ruas, nas paisagens que dia após dia se reinventavam para renovar o seu olhar e reencantar sua existência nesse mundo.

Passou meses em experimentações vegetais com leituras, performances, vivências e aproximações. O laboratório já não cabia mais a relação. Extravasaram. Viver em companhia com as plantas, com as ervas daninhas e não mais apenas com elas, mas com todas as formas de vida que desejam fazer o mesmo pelo caminho. Muita coisa surgiu no trajeto. O resto? Ainda está em via de fazer-se...



28

*“Eu queria fazer parte das árvores como os pássaros fazem.
Eu queria fazer parte do orvalho como as pedras fazem.
Eu só não queria significar.
Porque significar limita a imaginação.
E com pouca imaginação eu não poderia fazer parte de uma árvore.
Como os pássaros fazem.
Então a razão me falou: o homem não pode fazer parte do orvalho como as pedras
fazem.
Porque o homem não se transfigura senão pelas palavras.
E isso era mesmo.
(Manoel de Barros – Menino do Mato)*

Chega de razão! De (bio)lógicas! De significações! Este é um manifesto de um corpo professor que deseja se jogar em experimentações vegetais, vivências daninhas que o lançassem para longe do arquétipo humano-professor e o aproximassem de um modo de existir diferente, que fosse vegetal, animal, fúngico, mais que humano. Este é um manifesto! Deseja reivindicar tempos, exigir passagens, implorar por experimentações, lançar o corpo ao desejo de ser outra coisa... mineral, vegetal, daninho, sujo... outra coisa, menos o mesmo corpo de sempre.

Era isso que o corpo-professor queria. Fazer parte das florestas e dos rios, ocupar os lugares que os humanos não conseguem alcançar para além da representação e dos

²⁸ O recorte de imagem faz parte de um ensaio publicado na Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais em conjunto com Keyme Lourenço e Lúcia Estevinho, no ano de 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/83926>.

estereótipos. Ensinar outras coisas que não estejam nos ditos e nos escritos das grades e das bases. Não significar. Mas se transfigurar nas palavras. Fugir. Criar outros mundos. As ervas daninhas levam a vida mais sábia, elas criam para si um caminho de fuga e resistência, modos de vidas-outros em sintonia com a vida mais que humana que ocupa os territórios onde o corpo-professor habita. São transbordamentos que ocupam os grandes espaços não cultivados. As ervas são as saídas.

As ervas daninhas ensinam pelas fugas, pelos rastros. Ocupam os lugares menores para nos ensinarem lições em movimento, sinais que pedem passagem e que por vezes não tinha lugar nas práticas do cotidiano do corpo-professor. Quem sabe vegetalizar o corpo não seja uma saída, como as ervas, para fazer fluir escritas, pensamentos, experimentações daninhas para fertilizar pré-conceitos e vidas.



Atravessou a universidade.

Chegou no jardim.

Olhou para um lado, para o outro.

Começou a escutar as cigarras quebrarem o silêncio.

Queria compor com as plantas uma nova forma de performar na academia.

Sentou.

Ousou uma escrita vegetal, daquelas que se fazem como raízes na terra.

No meio do percurso: terra, ventos, sons, gritos que chegavam em seu corpo e modificavam todo o curso da escrita.

Era só o corpo, a escrita e a floresta.

Mesmo em meio a universidade... ainda assim é uma floresta.

Experimentou.

Agachou para tecer mundos no papel, com folhas de clorofila e de celulose.

Estava à espreita, observando o movimento que se fazia ora pelas perturbações ora pelos silêncios.

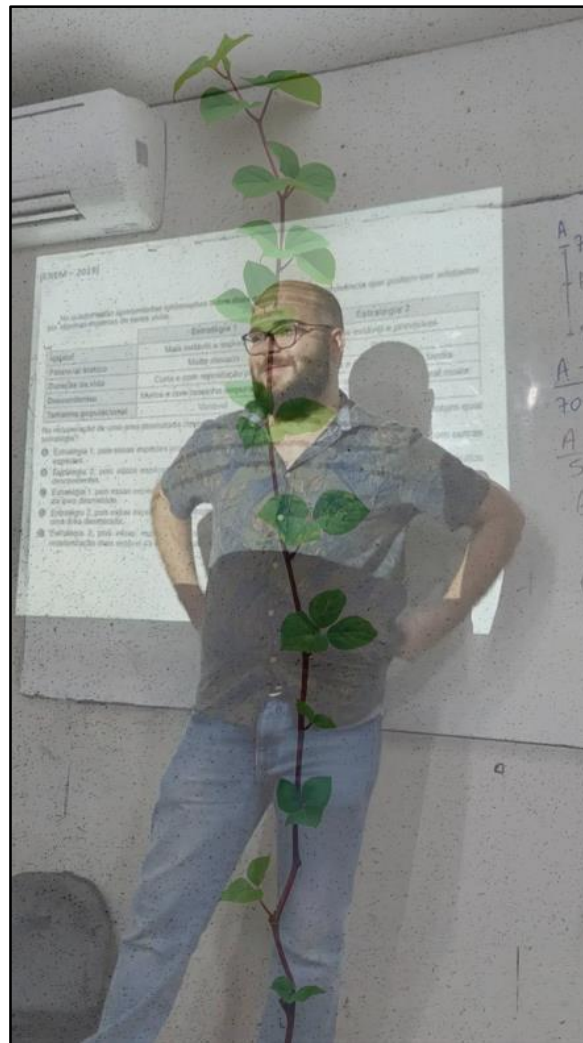
Cada contato perfurou, atravessou, fez da sua experiência com o jardim algo inédito, pelas brechas, pelas ervas que chegavam aos seus pés pelos buracos do cimento.

Abriu todos os seus poros para as experimentações.

Corpo permeável, poroso, aberto.

Compondo dentro de si, outras formas de ser mundo.

transformarem a luz do sol em comida, a pele rastejar pela terra em busca de água. Agora são fluxos de matérias vegetais que correm pelas veias. Ao invés de hemácias, clorofila. Clorovida. Não sou mais um corpo. Sou multi-eu, multi-espécie, multi-vida, arrancaram o corpo e plantaram sementes. Não sou mais um corpo. Eu sou mato imprestável, pronto para ser arrancado e para crescer em outros lugares, como erva que se espalha, daninho pelos cantos. Corpo sem significação. Passagem. Que deseja não ser útil, não ser estudado, não ser classificado, mas que deseja o sossego, o à toa da vida, as coisas triviais e menores do cotidiano.



Corpo-esporo-professor que voa pelos ares. Não sabe onde vai cair, mas que deseja criar outras formas de crescer e viver. Foge! Ultrapassando muros, borrando margens, inventando caminhos. Se enrola por entre as grades e as bases para reencantar o modo como vem perambulando pela vida. Aprendeu com a erva que a saída é o começo, que as coisas podem ser feitas pelo fim, pelo meio, entremeios. Em uma constante profusão de sentires e saberes: sabores.



Trancafiado nas salas e nas grades, aquele corpo ensinava Ciências e Biologia. As vezes falava dele mesmo e dos outros. As ervas daninhas subiam as grades para fugirem daquelas normalizações. Em alguns momentos até achava aquilo tudo muito engraçado já que a Biologia, que se diz ocupada em estudar a vida, não percebe que a vida não é obediente a retas e demarcações. Queria aprender isso com as ervas daninhas: a fugir das normalizações, das prisões escolares, dos cerceamentos curriculares, a tornar o corpo uma seiva fugidia, escorregadia, que busca na terra os nutrientes necessários para revitalizar a vida, a sobrevivência nesse mundo que corre e inventa outras formas de ensinar as poéticas bonitas da Biologia.



Essa poética da vida, muitas vezes se distancia dessa ciência que se diz preocupada com a vida. Conseguir fazer esse deslocamento não é fácil, principalmente pelo imaginário de uma ciência apartada da vida que se vive lá fora, onde o sol esquentava e a sombra faz a curva. As ervas daninhas ensinam que é possível brincar no chão da Biologia e no terreno da escola. Que é possível sujar as mãos com terra para manchar e borrar as fronteiras que por muito tempo não puderam ser ultrapassadas, mas que agora podem estar em aliança com o mundo.



*Naquele curió mora um pessegueiro
Em todo rouxinol tem sempre um jasmineiro
Todo bem-te-vi carrega uma paineira
Tem sempre um colibri que gosta de jatobá
Beija-flor é casa de ipê*

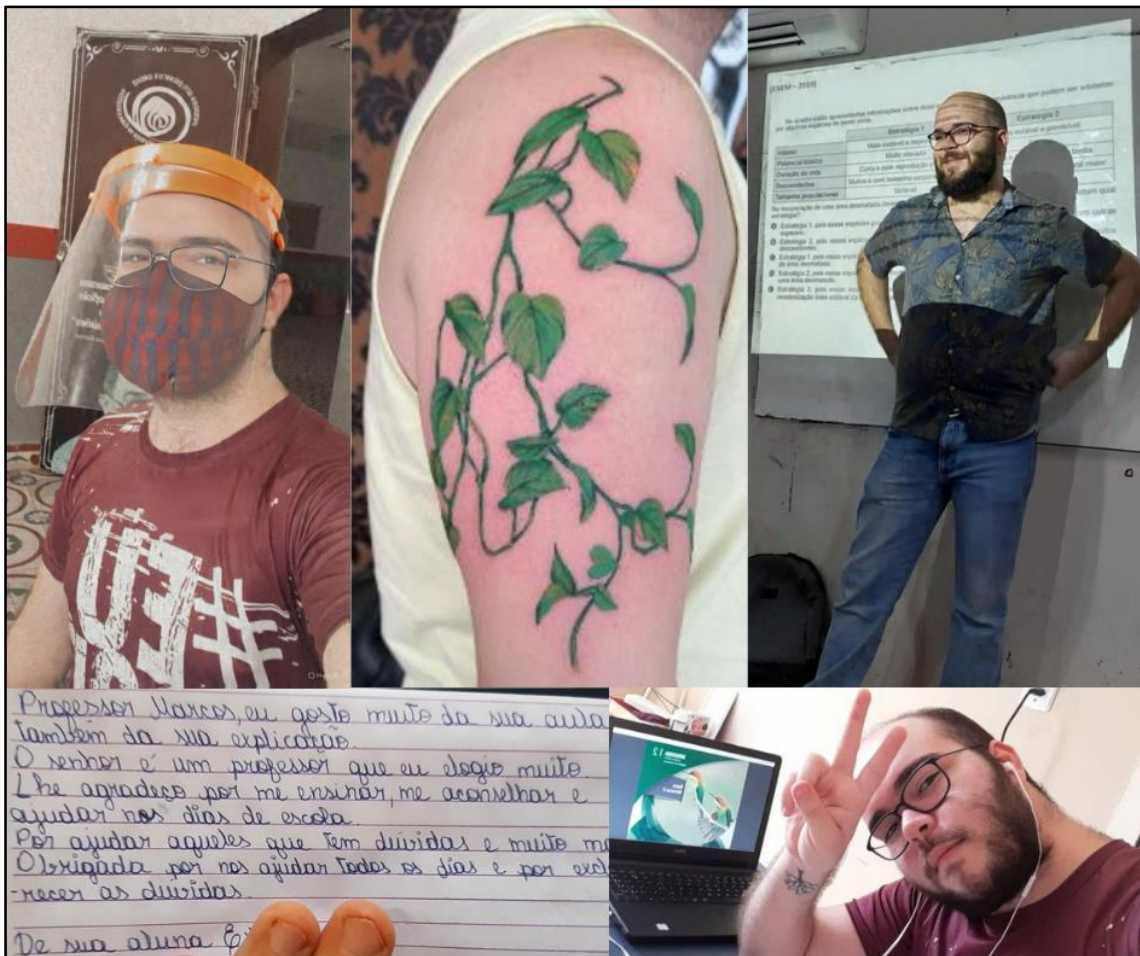
Cada andorinha é lotada de pinheiro

E o João-de-Barro acolhe o eucalipto

A ordem das árvores não altera o passarinho

(A ordem das árvores – Tulipa Ruiz)

Quantas gramíneas um corpo carrega? Trigo. Milho. Arroz. Quantas árvores um corpo carrega? Feijão. Açaí. Laranjeira. Quantas ervas um corpo acolhe? Alecrim. Louro. Salsinha. Quanto corpos moram em uma laranjeira, em uma mangueira ou em uma goiabeira? Quantas estórias de amor foram contadas aos pés de uma roseira? Quantas aventuras e pactos de amizade foram criados nos braços de um jambeiro? Quantas brincadeiras foram sonhadas ao lado de um abacateiro? Quantas lições podem ser aprendidas quando o corpo se deixa vegetalizar? Vegetalizar não no sentido de “se tornar” um vegetal, mas no sentido de aprender a fugir com a ervas, de sentir com o corpo como os caules, de se nutrir com os mais diversos afetos que vem da terra como as raízes.



De volta no laboratório, o corpo-professor já tinha feito várias passagens, passado por diversos atravessamentos de afetos que transformaram seus modos de enxergar a vida. Com os vegetais, mais especificamente as ervas daninhas, entendeu que a Biologia é um modo extraordinário de fugirmos de nós mesmos, de transitarmos nessa terra/Terra em companhia com outros seres e visitarmos seus modos de vida, sua maneira de viver em coletividade nesse mundo. Aprendeu a arte do descentramento, quando o humano é apenas mais um na rede inventiva e potente da vida.

Seguiu decompondo e tecendo essa brincadeira em seus dias. Experimentando e sonhando juntos uma outra botânica, uma outra Biologia, um outro mundo. E continuou, juntos com as ervas, mas com inúmeros outros seres mais que humanos fabulando outros desejos para esse mundo em ruínas. Para que se encante e para que encante em outros modos de existência, formas outras de nos apaixonarmos pela vida.

Linhas de vida, figuras de barbante.³⁰

*“Agulhas pra fazer crochê
Tecer um cheiro, costurar você
No emaranhado do final do dia
Dá saudade
Ponto a ponto até chegar no fio
Dançar a dois ou costurar um rio
No pensamento”
(Ao teu lado – Liniker)*

O bordado não começa sem agulhas. As mais bonitas roupas não conseguem se moldar ao corpo sem a costura feita pelas agulhas, sem os pontos, sem a união de dois lados. Agulhas para fazer crochê, para tecer cheiros, emendar rios, costurar vidas, ponto a ponto até envelar tudo e começar de novo. As agulhas se relacionam com as linhas, que se relacionam com os outros, que se relaciona com a vida. As linhas se emaranham,

³⁰ Este ensaio foi inspirado no conceito de “figuras de barbante” que fazem parte das SF (sigla para ficção científica em inglês) e que engloba as figuras de barbante, as fabulações especulativas, o feminismo especulativo e outros conceitos acionados por Donna Haraway (2023). As SF são práticas e processos de devir-com, para a autora as figuras de barbante são oportunidades de rastreamento e seguimento, a fim de encontrar emaranhados que nos levem a ficar com o problema em tempos e lugares reais e específicos.

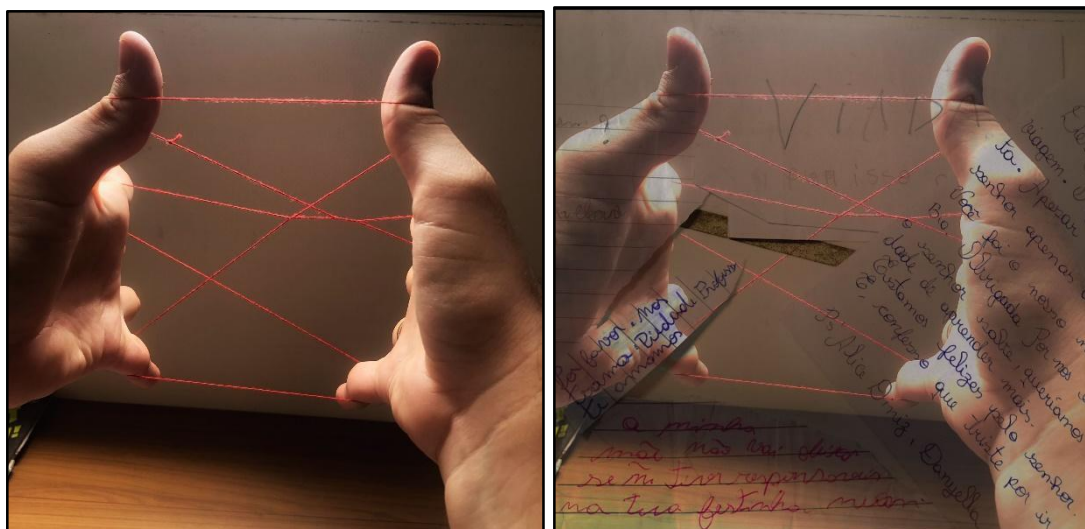
se enovelam, se entrelaçam sempre carregando consigo potências, vidas, tempos, desejos, afetos que pedem passagem nos tecidos impermeáveis e duros do cotidiano. O que é a educação se não o encontro de linhas que fazem passagem, ora se encontrando, ora se distanciando?

Há muito de vida nas linhas. Há muito o que aprender pelas linhas. Elas estão no começo e no fim. Podem ser linhas de chegada ou de partida. Podem ser remendos, consertos, recomeços, finais ou inícios para outras tramas sempre a se fazer. Podem seguir caminhos a dar errado, a dar certo, podem ser um ponto de confusão, podem emaranhar como a vida é e faz. As linhas e as agulhas tecem tramas, constroem caminhos, fazem parte do processo de tecer, constituem os emaranhados de encontros que fazem parte da nossa existência, emaranhados de coexistências.



Nas escolas, nas universidades, nas salas de aula... emaranhados de vida. Profusão de linhas que se misturam, se atravessam, carregando estórias, experimentando pontos. Composições de linhas individuais e subjetivas que formam um tecido coletivo, multiespécie, múltiplo. Tecido de vida que se faz nos encontros, na interposição de bordados, pelos nós, passagens e entrelaçamentos de existências. Ponto. Ponto. Ponto. Esporo de vida que circula ar novo pelos espaços escolares, fazendo brotar afetos, florescendo possibilidades, criando modos de vida fugidios nas educações, nos espaços educativos.

Uma educação-novelo, uma formação-novelar, que emaranha, se embola, que acontece junto. Tecelagem feita de muitas mãos e por várias formas de vida. Amontoado de linhas que se faz no coletivo. Não procuram significar ou seguir moldes, apenas circulam desenhando estranhas e diferentes camas de gato. Puxa, estende, aperta, move, amarra. O novelo é um jogo que exige atenção, coragem, paciência, paixão, ação, movimento para o desenrolar de ancoragens e partidas, fugas intempestivas que se fazem sem serem vistas.

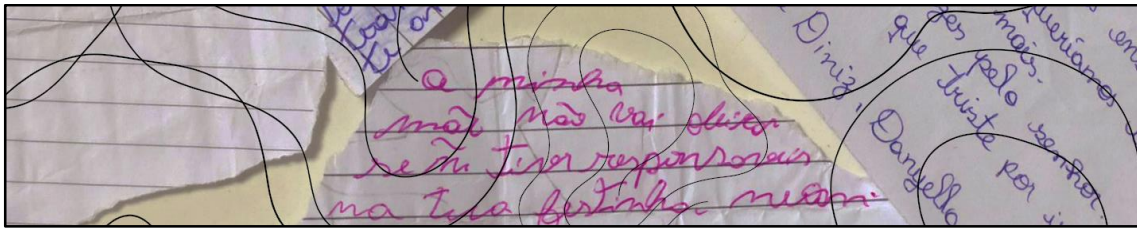


Seguir as linhas, encontrar os novelos, fazer florescer outras formas de estar atento a vida que deseja falar, existir e desfilar nas brechas de possibilidade que existem, nas frestas de ar que circulam e que ainda são possíveis resistir. Quais linhas nos encontramos em nossos cotidianos educativos? O que podemos aprender com elas? O que elas nos dizem? Como elas aparecem em nossa prática docente? Que passagem damos para as linhas de vidas em nossas próprias vidas? Quais atravessamentos elas deixam em nossa docência?

As linhas de vida na educação são algo que excedem, que escapam e que nos levam a caminhos que não aparecem nos currículos e nas legislações. Diferente de suas representações retilíneas e diretas, as linhas podem aparecer em diversas formas: em discursos, imagens, sons, textos, gestos, afetos, bordados, desenhos, pequenos pedaços de papéis que se transformam em potência de transformação e experimentação.

Não estão descritas e escritas nos livros e nas enciclopédias, estão no chão, nas paredes, nas portas dos banheiros, nas carteiras, nas grades, nos jardins, nos tecidos, no corpo, nos cadernos, nos fragmentos de papéis que circulam e que são canal de comunicação. São emaranhados que se espalham por todo o espaço, fazendo da escola, das universidades um grande mosaico de sensações composto por marcas, fluxos e passagens.

Ao circular as linhas retransmitem conexões, contam histórias, narram uma vida que se faz de mão em mão, nas relações com os outros, de tempos em tempos, vidas com vidas, fluxos de existência que se unem a fim de fabricar condições para que a alegria e a potência da vida ainda possam pulsar em uma educação em ruínas.



À exemplo dos bilhetes, *post-its* e pedaços de papel que circulam por entre as cadeiras das salas de aula... que estórias contam? Quais narrativas escondem? Que voz possuem no espaço educativo? Pedaços de papéis se rasgam, são anônimos, muitas vezes não são assinados, mas possuem um remetente estabelecido. São criados para o abandono, mas tem como função serem linhas de comunicação entre os lugares instituídos das escolas.

Eles voam, circulam, ora por entre as cadeiras, ora pelos ares. Voando e pintando o céu com as mais variadas cores que podem ter as canetas em gel. São espaços de liberdade e criação no qual é possível inventar uma outra vida na escola que se faz por entre amores, dores, traumas, desabafos, sonhos e medos. Neles é possível ver uma outra escola, não como um espaço planejado e pré-definido, mas como um lugar móvel, dinâmico, flexível onde é possível criar, inventar e remodelar as relações que são tecidas naquele ambiente educativo.

Esses fragmentos são linhas que se fazem às margens do que é considerado “permitido”. São linhas de vida criadas para o abandono, não ocupam os espaços instituídos de escrita, acontecendo onde não se olha, onde não se conta. São linhas de fuga, que existem para não significar, mas para provocar, incitar, desejar outros caminhos, outras educações, outras formações.

As linhas de vida inventam outras formas de escrever na educação. Criam práticas de pensar e de fazer-com. Constroem performances que pedem passagem e nos convidam para essas transformações pedagógicas-políticas-experimentativas que afetam todos que estão ocupando os lugares-comuns. Se ramificam nas relações, no contato, nos corpos, nas paisagens em disputa. Não são movimentos inocentes, mas uma forma de fugir pelas beiras, pelas margens. Riscam os padrões do castelo de pedras duro e firme da educação.



Enquanto esperamos linhas fugidias em livros didáticos, em cadernos e em provas, as linhas de vida desenham outras formas de escrever/movimentar/falar. Enquanto esperamos comunicações via seminários e trabalhos escolares, as linhas tecem saberes pelas trocas sorrateiras, pelas linhas de escrita que circulam e que costuram outras formas de narrar a vida no ambiente educativo.

Assim as linhas vão costurando as vidas e as experiências no processo de educar, construindo sua própria forma de inscrição no mundo. Um bordado em pedaços, em coletivo, que agencia mundos ainda pouco visitados, mas que pedem passagem para tornar possíveis diversos outros modos de existência. São mundos incomuns, não catalogados, que não aparecem nos relatórios, nos diários de classe e nos registros acadêmicos. Não podem ser quantificados por notas ou por conceitos. Fogem criando outros mundos, dentro desse mundo.



Ainda é o primeiro dia de aula da disciplina de Biologia e Cultura³¹. Na mesa: tecido, linhas, agulhas, fitilhos, fuxicos de tecido, lantejoulas, miçangas, tesouras se misturavam com os elementos de laboratório científico como lupas, placas de petri, pipetas, animais empalhados, livros didáticos e banners de congressos. A missão era simples (ou nem tanto): bordar o seu próprio nome em uma toalha de tecido azul.

Manoel de Barros (2016, p.18) é uma inspiração ao ensinar que “as coisas já não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul – que nem uma criança que você olha de ave”. Quem sabe não olhar mais para a docência, a educação, a biologia e a ciência como uma forma razoável e branda, mas como o azul no horizonte que enche os olhos e entoa esperança.

Lançar futuros professores de biologia à essa missão como navegantes em um mar aberto, à deriva, sem perspectivas de ancoragem e repouso. Afinal o mar, assim como a

³¹ Escrevo junto com Keyme Gomes Lourenço e Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho sobre a experiência do bordado que acontece no primeiro dia de aula da disciplina de Biologia e Cultura no texto: “Bordando experimentações e aproximações entre Biologia e Cultura”, publicado como capítulo no livro “Esquizoanálises dos trópicos: subjetividades, ecologias e modos de existência no Sul global”, publicado em 2025.

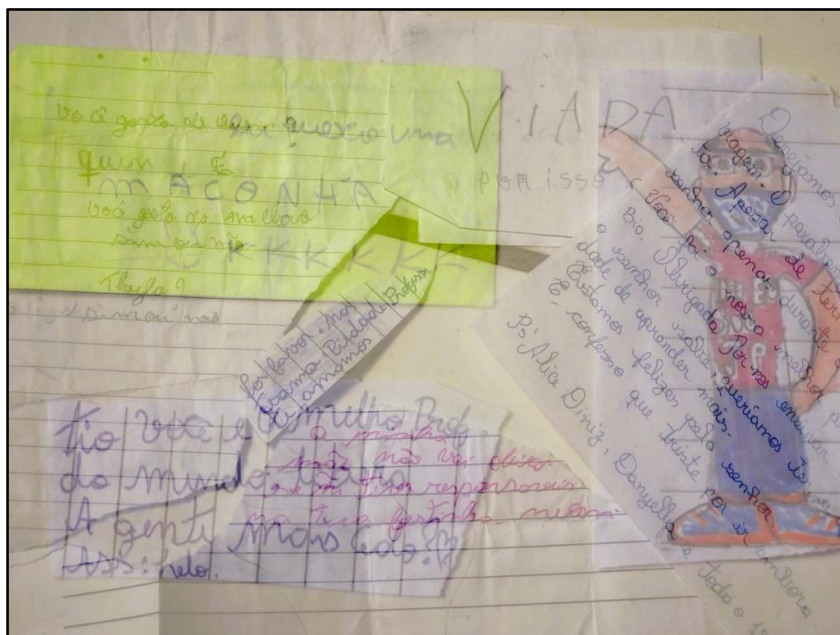
docência, não conta com certezas e definições, mas com a imprevisibilidade de um destino ainda a se conhecer. Não era papel do biólogo bordar. O que isso significaria? Qual o sentido de um bordado numa disciplina dita “biológica”? O caminho era – e ainda continua sendo – construir alianças. Alianças que alinhavam outras relações com a ciência, com a biologia em conjunto com a arte, a cultura e outras formas de conceber os saberes trabalhados na disciplina.

Ao bordar, uma outra biologia é desenhada, uma outra estória é contada. Se lançar ao bordado no primeiro dia da disciplina é desmontar os conhecimentos instituídos e fixados das ciências para dar espaço para novas formas de pensar a docência, a formação e a educação em biologia em tempos de pressa, desespero e medo.

O bordado então começa acontecer como rizoma, sem predições ou caminhos para ocupar a priori, vai se fazendo junto, em coletivo, não busca uma estética avançada ou uma beleza de revistas. Apenas vai acontecendo, ora com estranheza, ora com risos, tornando a disciplina um espaço de experimentação que acontece pelas linhas, pelas mãos, pelas agulhas.

Não são linhas passivas, inertes, apáticas e meros produtos de consumo. São vivas, atuantes, nômades, escorregadias, sempre em fuga, com o desejo de serem outras coisas, de possuírem outras funções, se prestarem a outras coisas - inclusive nada, viajarem para outros lugares, tecerem novas relações, se comunicarem com outros sujeitos, outras vidas, dizerem outras coisas, assumirem uma nova cara... são corajosas!

Elas constroem um novo desenho para a escola, para a universidade e para a sala de aula. Bagunçam as cadeiras que antes estavam enfileiradas. Desorganizam os pensamentos. Fogem dos olhares controladores. Ocupam os menores lugares da sala de aula. Resistem aos tempos, sendo potência de interação cultivando formas de se conhecer e conhecer o outro quando os desafios escolares dos nossos tempos tentam apagar nossa força de viver e nosso ânimo para existir nesses espaços.



Com quais linhas fiamos o nosso fazer docente? Quais caminhos são abertos para bordados em sala de aula e quais são cortados para o inacabamento? Quais mundos possíveis são criados a partir da tecelagem coletiva que se faz no ambiente escolar e que provoca o surgimento de novas estórias de vida e de viver?



Corpo-linha-professor, fiando-se em conjunto com diversas outras formas de vida. Aberto ao desconhecido, ao inesperado. Ser humano é apenas uma, das diversas linhas que o compõem. Estar-junto na tarefa de costurar é ser corpo-linha de passagem, com habilidades manuais que envolvem não somente as mãos, mas o corpo todo, que se faz por dentro para depois se expandir pelo mundo a fora.

Suas linhas concebem mundos, inventam mundos, destroem mundos, recomeçam mundos em ruínas. Junto com outros seres e forças, se fiam uns aos outros na esperança de reinventarem uma outra experiência de mundo. Quem sabe a educação, a formação, as ciências também não tenham essa missão: confluir linhas diversas na esperança de ser lugar de experimentação das mais diferentes tecelagens? Quem sabe o ensino da vida

deva estar voltado para os lugares menores, ínfimos, aqueles onde a vida realmente se ocupa e faz morada?

Quem sabe ao considerarmos a educação e o ensino de biologia como esse grande tecido azul, possamos finalmente nos despir das velhas e gastas camisas de força para reinventar uma docência e uma formação voltada para as linhas: coloridas, etéreas, de fuga, de vida, tortas, longas, curtas... mas que dão cor a esse bordado coletivo que chamamos de existência. Quem sabe assim possamos experimentar de outra forma os espaços educativos, fazendo de nossas linhas composições múltiplas, dinâmicas e coletivas.

A Sumaúma e a escola.³²

SUMAÚMA

Eu sou uma *Ceiba pentandra*, mais conhecida como Sumaúma, Samaúma ou Mafumeira, podem me chamar pelo nome que acharem melhor. Faço parte da família das Malvaceae, do reino Plantae, mas de má não tenho nada. Minha família se espalha por vários países, infelizmente não consigo ter contato com todos, estamos habitando o México e descemos até a parte norte da América do Sul.

Eu, mais especificamente, me encontro na Amazônia, numa cidade chamada Belém, no estado do Pará. Moro numa área de floresta há cerca de 50 anos, mas creio que seja mais do que isso de acordo com os anéis de crescimento do meu caule. Não sei os parentes vegetais do México e dos outros países, mas aqui sou considerada a rainha da floresta, os mais antigos acreditam que sou sagrada e que possuo um grande potencial espiritual, mas ainda não sei se posso me considerar da realeza.

De acordo com os saberes amazônicos ancestrais, na base do meu tronco existe (ou pelo menos era para existir) um portal, uma porta de acesso que não é visível aos olhos dos humanos não-iniciados, mas que faria passagem para um universo paralelo, espiritual, interligando o mundo terrestre que conhecemos aos seres ancestrais, etéreos e mitológicos que tanto ouvimos falar nas lendas e nas estórias.

³² Narrativa inspirada no romance “*A ilha das árvores perdidas*”, de Elif Shafak, 2023.

Os humanos não-iniciados são aqueles que não tem relação com a floresta, não se aproximam e não fazem passagem com os seres da terra, geralmente são aqueles que não visitam os campos, os rios e as florestas e muito menos se importam com a vida que ocupa esses lugares. Para os ancestrais o portal só é possível para quem faz companhia com a floresta, aqueles que ocupam a terra e se permitem ser passagem simbiótica de bons sentimentos, afetos e trocas.

Ainda não consegui sentir esse portal. Muito menos me sinto especial. Ao longo de todos esses anos de vida, ocupei esse espaço me considerando um vegetal comum. Aquela famosa planta conhecida por todos, mas visitada apenas por alguns. Aquela parte da floresta esquecida na cidade. Aquela majestosa árvore velha em seu trono à espera de algo novo por vir.

Aqui meus companheiros são as aves que fazem suas moradas em meus galhos, não cobro aluguel, adoro sua companhia e sua cantoria. Além delas, divido espaço com outros parentes vegetais: o cupuaçuzeiro, o açaizeiro, a mangueira, os pés de limão, de muruci e tantos outros conhecidos nativos e estrangeiros que partilham o mesmo lugar de vida comigo. Os únicos humanos com os quais temos contato são os produtores e extrativistas que tomam de empréstimo nossos frutos e folhas, pouco recebemos visitas de outros humanos, exceto em época de campanha eleitoral quando os candidatos a algum cargo se aproximam e fazem diversos registros em nossa companhia.

A vida na floresta é pacata e tranquila. Mesmo estando próximos a cidade aqui pouco temos interferências humanas. Exceto em algumas datas comemorativas como o Dia da Árvore ou a semana do meio ambiente, quando temos visitas escolares ou ouvimos alguns estrondos luminosos vindo da orla. Nosso dia a dia é sossegado e leve. O que uma sumaúma da floresta tem mais a dizer da vida?

ESCOLA

Sou a escola, muitos já devem ter me conhecido de diversas formas, por vários jeitos: a do campo, a ribeirinha, a quilombola, a indígena, a para jovens e adultos. Tenho muitas caras. Não consigo ser de apenas um jeito, vou me adaptando para a acolhida. Sou teimosa em acolher a vida, independente da forma como ela me chegue. Posso ser de

alvenaria, mas também posso ser de palha. Às vezes meu chão tem cimento, piso, mas também pode ter terra. Posso ser rodeada por águas, mas também pela floresta.

Me considero bem famosa. Muitos falam de mim, da minha função na sociedade. Discutem sobre as coisas que devo fazer, como agir e o caminho que devo seguir ao longo dos anos. Sou terreno das múltiplas opiniões, algumas nem sempre gentis, outras totalmente utópicas. Mas me considero uma camaleoa, mudei muito desde quando surgi na comunidade humana. Se no início, a minha instituição estava voltada ao ensino de tarefas do lar, artesanato e corte/costura, hoje tento ensinar outras coisas, coisas da vida, mesmo enredada de tantas legislações e imposições.

Sigo na luta. Ultimamente fui surpreendida por uma normativa que procura homogeneizar a mim e aos meus semelhantes. Como uma espécie de uniformização de mim mesmo e dos meus espaços. Não que os uniformes não sejam comuns por aqui, mas que pelo menos fossem somente de vestir e depois se despir para relaxar. Agora a uniformização tem outro propósito, me tornar a mesma para todos.

Como isso pode acontecer? Em nenhuma experiência somos as mesmas. Em uma relação posso ser de um jeito, em outra posso assumir uma nova forma. Uma das minhas grandes características é justamente essa: ser subjetiva, única, diferente na vida de cada ser que entra em contato comigo. As uniformizações conseguem controlar as vidas que estão junto a mim?

Gostava mais das palavras quando elas incomodavam o sentido normal das ideias. Quando elas vêm mascaradas de opressão e exclusão o sentimento é diferente, como se eu me desencantasse do meu objetivo primeiro neste mundo: ensinar, formar e aprender com a vida, me soltar para o mundo. Mas mesmo com todas essas demandas, continuo seguindo nesse papel de ser próxima das mais diversas formas de vida, dos humanos e dos mais que humanos, lhes ensinando coisas da terra, do chão, da vida que nos faz companhia diariamente, das relações que dão sabor aos dias, do contato, dos afetos, das cores das paisagens, das alianças que fazem florescer novos mundos dentro do meu mundo e que é esperança para outros sonhos.

Ainda sigo em processo de expansão. Sou ótima em criar raízes, em tecer relações, criar laços. Hoje ocuparei a floresta, junto as árvores, com os animais e todas as entidades de vida que ocupam aquele lugar. Passarei a ser parente do chão, da terra, dos seres menores, das miudezas que compõem esse mundo particular. Ainda não terei nomes,

classificações ou hierarquias, apenas uma escola se abrindo para outras experimentações a devir.

SUMAÚMA

Era um dia normal na floresta quando escutamos barulhos estranhos vindo da estrada de terra. Meus galhos tremiam como se estivessem em meio a um terremoto. Perdi algumas folhas e as minhas aves companheiras fugiram com medo do barulho ser algum tipo de ameaça a sua vida e bem-estar. Tudo estava muito estranho. Depois que o barulho cessou, notei caminhões de carga e algumas maquinarias que mais pareciam monstros de tão estranhas e altas.

Logo essas máquinas começaram a nos circundar com seus motores. Era uma mistura de barulho com fumaça e tensão. Muitos companheiros foram derrubados ao meu redor. Pareciam abrir espaço em meio a floresta para a construção de alguma coisa ainda não identificada. Fiquei com receio de ser a próxima, mas pela primeira vez acreditei ser mesmo especial por ser mantida bem no meio da obra.

Estavam construindo uma espécie de círculo ao meu redor, com tijolos, cimento e grades. A construção logo ganhou forma, não demorando muito para eu perceber uma estrutura circular, semelhante a uma prisão, com muitos cômodos e espaços comunitários como pátios e salas quadradas. Mas ainda não sabia identificar sua procedência.

Os timbres não se encontravam, o ritmo da floresta era diferente do som que vinha das máquinas. Não conseguíamos mais viver em harmonia entre nós pois os nossos corpos eram atravessados pelas ruínas da construção. A paisagem ao nosso redor estava modificada. Clareiras e capoeiras foram abertas em meio a floresta. Parentes fugiram sozinhos com medo das mudanças que estavam prestes a acontecer, outros foram retirados de seu lugar de nascença para dar espaço a outras coisas. Se eu tivesse pernas também teria fugido, mas como tinha sido poupada, resisti e continuei a observar.

Pouco tempo antes da finalização da obra, uma placa enorme e verde foi colocada aos meus pés, próximo da entrada do local. Ela dizia “*Inauguração da Escola da Sumaumeira, em breve!*”. Agora havia entendido tudo. Geralmente existiam poucas escolas próximo da floresta e essa deveria ter sido criada para atender a população da comunidade local que vivia nos arredores da floresta. Ela foi batizada com o meu nome,

deve ser por isso que fui preservada. Eu ocupava o seu meio, mas o que eu poderia ensinar? Como seria essa relação de uma Sumaúma histórica com uma escola? O que poderia surgir dessa relação?

Não sou inimiga dos encontros. Ao contrário, sou “beata” em ouvir prosas, sou uma ótima ouvinte, acolho todos que vem até mim e creio que este seja um encontro interessante a se viver, apesar da tensão de estar perto dos humanos, nunca se sabe o que pode frutificar dessa proximidade. Geralmente alguns humanos e vegetais não têm um histórico tão bom de convivência, seja pelos momentos de exploração, alimentação ou pela inferioridade hierárquica que eles constroem sobre nós.

Mas tenho boas histórias para contar. Aprendi desde sempre a renovar minha esperança nas coisas novas que estão por vir, principalmente porque lanço minhas sementes ao ar, dependo da esperança para continuar acreditando que o novo sempre vem, sempre germina. Sem esperança eu não estaria aqui e muito menos viveria por tanto tempo. Que a esperança traga boas histórias e que o contato com os humanos possa (re)significar certezas.

ESCOLA

Mais uma versão de mim. Entre tantas localidades e tantas versões, mais uma surgiu. Agora ocupo lugar numa floresta, na cidade de Belém. Bem singela e pequena, passo a habitar o espaço com as plantas, com os animais e com as outras formas de vida que habitam esse local agora comigo. O que pode surgir a partir da minha relação com esses seres? O que pode florescer dessa intercessão com parentes tão estranhos?

No meu centro, uma Sumaúma. Uma árvore majestosa ocupa seu lugar no meio de minhas instalações. Ela fornece sombra nos dias de sol. Me apresenta amigos diferentes: aves, insetos, pequenos roedores. Seres que não costumam frequentar meus espaços passam agora a passear pelos meus telhados, a se esconder pelas frestas dos meus muros. Mesmo com tantas grades e cercas, é impossível contê-los. Acho que devo aprender com eles essas lições de fuga e deixar as janelas abertas para circular mais ar.

Sou preparada para demoras. Quem começa a me habitar, costuma viver um tempo em minha companhia. Juntos, vamos esquecendo a cronologia. O que se constrói, são fluxos. Fluxos de afeto e de vida que o tempo não consegue medir. Muita coisa passa,

fica. Outras chegam, passam um tempo, vão embora. Talvez eu seja esse lugar de passagem. Um porto de encontro, mas também de múltiplas partidas.

Eu gostaria de ser sonhada por uma Sumaúma. Deve ser interessante ser uma Árvore-Escola crescendo raízes pelo chão, ficando meus pés na terra, criando alianças com os seres do alto, aqueles que voam e fazem morada, deixando se demorar nos afetos, construindo relações, proximidades. Crescer para o alto em ligação com o chão, desbravar desconhecidos com seus galhos, ocupar lugares-outros, sentir a terra, o céu, o ar. Sentir o vento pelas folhas, o sol pelos galhos, a água com a chuva que toca a casca, as folhas, as flores, as sementeiras, o fruto.

Sou formada nos mais bonitos castelos da educação formal. Aqueles impenetráveis, com armaduras quase intransponíveis. Meus seguranças são gerais. Não posso sair da linha, muito menos deslizar para fora das normativas, legislações e diretrizes que me regem. Mesmo com o passar dos tempos e com todo o amadurecimento que tive, ainda me considero “na caixinha”, formatada. Ainda dependo de autorizações e memorandos para poder fazer alguma coisa. Tenho algumas fases tristes.

Mas nada é 100% imutável, fixado e rígido. São nas frestas dos mais pomposos castelos que acontecem as maiores revoluções. São nos meus cantinhos que os abraços acontecem, são nos meus banheiros que os humanos se entendem e se descobrem, são nas minhas salas de aula que as amizades se formam. Acredito que essas revoluções transbordam, me fazendo esperar que ainda seja possível continuar existindo e imaginando novos futuros possíveis e bonitos.

SUMAÚMA

Depois de vários dias (que viraram meses) de obras e construção, finalmente terminaram. Não sei como consegui sobreviver. Ainda bem que os dias de sol predominaram, me oferecendo energia suficiente para continuar suportando os sons, cheiros e contatos que tive ao longo desse período. Agora o ano letivo irá se iniciar e penso que, infelizmente, esse cenário continuará fazendo parte da minha rotina.

Com o início do semestre letivo muitas pessoas passaram a ocupar a floresta: pais, alunos, professores, membros da direção e coordenação. O ambiente passou a estar habitado por outras vidas que antes não frequentavam o lugar. O que para mim era bom

e ruim ao mesmo tempo: bom pelo fato de a floresta passar a ser visitada por mais pessoas e ruim por não saber ao certo como seria esse contato, o que ele nos traria.

Todos eles esticavam os pescoços para me ver. Confesso que era bom ser a atração principal do lugar, até mais do que o professor. Ficavam por horas observando minhas longas e espaçosas raízes, tentando ver a copa dos meus galhos, o que se escondia por entre as minhas folhas. Nunca me senti tão vista antes. Acho que me tornei famosa.

Com o passar dos tempos as crianças ocupavam minhas raízes, passaram a fazer piqueniques e brincadeiras em minha base. Já fui casinha, caverna e foguete espacial. Com os meus galhos caídos pude ser espada, varinha e remo para navegar pelos rios do chão de terra em que ocupavam. Pude ser várias coisas, mas sempre a companheira em tempos livres e nos intervalos.

Em um episódio, alguns adolescentes coletaram vários frutos que caíram dos meus galhos, eu estava em processo de frutificação, logo todo o chão da escola ficou repleto de flores rosas, como um grande tapete felpudo, sendo motivo de grande diversão por dias aos alunos. Com meus frutos em mão, eles começaram a estralar sua casca, liberando minhas sementes pelo ar e formando um som característico que eles intitularam de “telefone da floresta”.

Com o som e com as mais de 120 sementes que estavam dentro da casca que se expandiam pelo céu eles conseguiam se localizar ao longo da escola, fazendo do “telefone da floresta” uma sensação entre os estudantes. Eles passavam seu tempo ao meu redor, ora procurando sementes, ora investigando outras formas de me incluírem em suas práticas de convivência e amizade.

Certa vez também passei a habitar a sala de aula. Com minhas sementes circulando pelos corredores, fui coletada e plantada em alguns copinhos descartáveis com algodão. Fiz parte de uma aula de ciências para ensinar aos alunos sobre os componentes do meu corpo, bem como sobre como me alimento e cresço ao longo dos anos. Também fui parte principal na construção de um jardim e uma horta, sendo um importante pilar para a criação desses elementos em minha base.

Outro dia ficamos sem energia elétrica e algumas professoras levaram seus alunos para a minha base. Eles ficaram lá por horas, apreciando o jardim, colhendo meus frutos, brincando com as minhas sementes. Acho que aprenderam um pouco comigo, mas

também com os fungos, com os insetos e com os pássaros que faziam companhia por lá. Foi legal vê-los distante das grades das salas de aula para aprenderem no contato entre espécies, seria um contato multiespécie? Seríamos espécies-companheiras após esses encontros? Foi possível aprender comigo?

Mas é óbvio que nem tudo foram flores. Sou uma exímia observadora. Estando no meio da comunidade escolar, consigo enxergar tudo como câmeras atentas e cuidadosas à espreita. Não tenho olhos anatomicamente humanos, mas consigo observar através dos sentidos, dos afetos que me chegam e me atravessam através de minhas raízes fincadas nesse chão ou dos ventos que carregam sentimentos, vozes e vivências que pedem passagem.

Não é fácil ser escola. Não é fácil ser uma árvore-escola. Uma árvore na escola. É duro sentir tantas coisas e estar imóvel frente as imobilizações como normativas, projetos de lei, proibições e sanções excludentes tratadas na escola e na sala de aula. Estar na escola é possibilitar esse caminho ambíguo da liberdade e da prisão. Proporcionar aos alunos uma hora estar correndo pelo pátio e depois sentado em uma sala presos por grades e cadeados.

A escola é muito ambígua, ensina sobre liberdade e cidadania ao tempo que ensina sobre cerceamento, divisões e hierarquias. Ensina sobre o mundo e das coisas boas que existem nele ao mesmo tempo em que limitam o campo de visão da vida, homogeneizando as educações, os conteúdos e as vivências que ela pode oferecer aos alunos.

Como burlar esse sistema para pensar em uma nova cara para a escola? Uma árvore-escola? Que se deixe influenciar por mim e pelos seres da floresta? O que é possível aprender comigo? Como se deixar vegetalizar por essa sumaúma velha, cheia de estórias e vivências?

ESCOLA

Iniciamos o ano letivo na floresta. Muita coisa aconteceu desde minha instalação nesse espaço. Trouxe muitas pessoas para essa região, o que movimentou bastante o comércio, o transporte e a busca por visitas neste espaço. Tenho essa mania de

movimentar lugares, de desestabilizar terrenos, os meus ambientes modificam a rotina dos humanos. E creio que não só deles...

Viver em meio a floresta é estar disposto a aprender com os seres menores. Lidar com suas particularidades, modos de vida e a forma como vivem em seu dia a dia. Agora sou repleta de folhas das mais variadas espécies vegetais em meus corredores. As sementes das árvores voam pelos ares como pequenos esporos à procura de terra. Suas raízes se espalham pelo meu chão quebrando o cimento duro que demorou horas para ficar enrijecido.

É difícil aprender a lidar com outras espécies, principalmente de minha parte que venho de uma formação mais clássica, cartesiana, que pouco tenho contato com movimentações multiespécies. Mas tenho estado aberta a aprender. Mesmo com meu jeito carrasco de lidar com as situações. Porém creio que sempre há espaço para mais um pouquinho de vida, afinal sou uma escola? Lugar de vida, não?

Depois de algum tempo juntos, acabamos por construir relações, formar parentes com os seres que nos fazem companhia. Em minha jornada na floresta a Sumaúma foi uma grande parceira simbiótica (aprendi este termo com ela). Juntas foi possível ressignificar nossas paisagens, ocupar outros lugares de pensamento e permitirmos ser afetados um pelo outro. Ela conseguiu desconstruir algumas amarras que por tempos eu considerava serem indestrutíveis e me fez perceber leveza nas coisas simples do dia a dia.

O que eu poderia aprender com ela? Ao longo do tempo e de nossos episódios juntas, a Sumaúma aprendeu a soltar a mão, deixar que meus alunos pudessem ser quem quisessem, não só fora como dentro de mim. Com ela pude criar, ultrapassar minhas grades e meus muros para aprender a ser uma escola para o abandono: de certezas, de hierarquias, de poderes para viver uma escola para os afetos, para os atravessamentos.

Com ela pude fugir, (re)construir uma nova visão de mim mesma que se deixa afetar pela vida da floresta, pelos seres menores, construindo lições multiespécies que ultrapassam os currículos consolidados, hegemônicos e homogeneizadores criando uma forma de aprender e ensinar pelo contato com a terra, com os cantos, com as folhas e galhos, com os sentidos e com os afetos, com a água e os ventos.

Ser uma escola multiespécie é fugir das monoculturas do pensamento, dos afetos e das experiências que empobrecem o solo e a vida, é partir para um investimento de

experimentações que revitalizam nossa esperança, nos tornando fortes frente às transformações e mudanças desse mundo que coabitamos juntos, sempre em coletivo.

Com essa relação e aproximação com outras espécies que se tornaram companheiras, quem sabe seja possível suscitar sensibilidades através da formação de parentescos ou respostas que mostrem que ocupamos um mundo multi-vida, de entrelaçamentos de histórias, tempos e modos de vida para uma composição multiespécie, subjetiva, coletiva e em constante fermentação nesse mundo.

ESCOLA-SUMAÚMA

É preciso a árvore cair para abrir caminhos para a escola? É preciso a escola estar em ruínas para se reinventar e reaprender? Quantas histórias podem ser contadas e aprendidas desde o alto da copa de uma árvore até a profundidade de suas raízes? Quantas lições podem ser vivenciadas debaixo de suas sombras? Quanto ensinamentos circulam por entre seus tecidos, vasos e fibras?

Foi no contato com a árvore que a escola passou a ser território de liberdade. Lugar de convergência de saberes, dos mais variados lugares. Passou agora a educar pelo sentir, educando por metamorfoses, mudanças, simbioses, transformações. Acolheu a floresta como multiplicidade de momentos inesperados e passou a entrar em aliança com ela, se tornando também casa para a passagem de sentimentos, afetos e vivências.

Cada pedaço da floresta que aparecia na escola surgia como uma força, como afeto e singularidade. Não estavam ali “do nada”. Mas eram potência de criação para as mais bonitas experimentações escolares. Juntas elas puderam criar e inventar as mais impensáveis narrativas, unindo escola e floresta, educação e arte, natureza e ensino, num currículo multiespécie que se faz no contato, no toque, na troca.

A árvore que não se sentia especial, finalmente pode ver um portal se abrindo em sua base. Um lugar heterotópico, um mundo dentro desse próprio mundo. Um espaço de experimentação que a tornou passagem para as mais variadas experimentações. Aproximações entre a floresta e a escola que se fizeram no cotidiano, no coletivo, com materiais vindo da terra.

Não foi preciso um regimento, um memorando ou uma carta para que o encontro acontecesse, ele foi imprevisível, assim como é a escola e a sumaúma. Nesse encontro o

lugar deixou de ser apenas uma paisagem onde duas entidades se esbarraram, onde as aulas aconteciam e a sumaúma vivia, mas passou a ser espaço-tempo vivo onde múltiplas conexões entre mundos aconteceram.

Assim criou-se uma ecologia do contato e da mistura, onde o encontro entre espécies diferentes proporcionou devires-outros que ultrapassaram os conhecimentos escolares e vegetais, mas serviram para a criação de experimentações coletivas. Assim cada um não se reconheceu mais como tal, não era mais a escola ou a árvore-sumaúma, mas dois seres dispostos a aprender um com o outro, a aprender junto, em companhia, sintonia. Fazendo da educação um lugar de intercessão das múltiplas aprendizagens multiespécies.

COLHER.

*Profe-húmus*³³... docências que se sujam de terra...

O que ressoa de uma compostagem após o processo de produção de seu *húmus*? O que transborda, o que fica e o que foi transformado quando os materiais em (de)composição se misturam, se atravessam e formam novos compostos? O que se colhe em uma composteira docente, em uma terra-docência, ao longo de um fluxo de tempo? O que fica nesse corpo-professor após esse período de compostagem? O que ainda fermenta, marca, rasga a trajetória docente ainda em vias de fazer-se?

Aqui o desejo é de pensar o que se tem aprendido junto os seres mais que humanos a partir de experimentações que transbordam currículos, planejamentos e diretrizes, se aproximando de uma educação da mistura, das “*humusidades*”, que colhe relações com a terra em múltiplas formas e jeitos fazendo compostar estórias que não se fazem sozinhas, mas que fermentam trajetórias, caminhos e tempos abertos para que novas e outras educações sejam possíveis.

No livro “Composto escola: comunidades de sabenças vivas”, organizado por Antônio Bispo dos Santos e todo um coletivo de educadores indígenas, quilombolas, e... temos um exemplo de como as escolas das águas, das florestas, do terreiro, dos tambores, do cerrado, da Amazônia, do barro e de tantas outras formas são terrenos férteis para aprendizagens coletivas, multiespécies, fazendo florescer e germinar práticas educativas que sejam “*humusidades*” em suas comunidades, com os seus alunos, resistindo as práticas de opressão e exclusão do capitalismo.

Ao longo do livro referenciado acima passeamos por inúmeros modos de sermos refúgio em tempos de fins de mundo seja quando escolas rurais são fechadas, quando o transporte escolar tenta levar os alunos das comunidades quilombolas para a cidade ou quando os projetos de normalização das escolas tentam chegar às comunidades tradicionais impondo salas de aula fechadas com grades, cadeados e trancas, exemplos citados por Ferreira (2022).

³³ O conceito de profe-húmus apareceu pela primeira vez em um ensaio publicado por Marcos Allan da Silva Linhares, Keyme Gomes Lourenço e Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho na Revista Linha Mestra, em 2025, intitulado “Profe-húmus: compostagens para pensar-com biológicas, criações, arte e vida”, fruto do IX Seminário Conexões: Deleuze e linhas e cosmos e educação e... realizado no ano de 2024.

Em movimento, as escritas e as falas atravessam a pele, sendo inspirações e espaços para fugas, reinvenções e resistências, aproximando este corpo-professor de outras educações e aprendizagens que se fazem no contato com os seres mais que humanos em intercessão com a educação, pensando em um educar que seja próximo das ervas daninhas, das plantas, do fogo e das demais problemáticas ambientais que nos acompanham ao longo dos dias.

São essas experimentações que lançaram essa tese-compostagem a uma outra ciência, uma ciência interessada na vida, nas suas relações, no modo como afetam esse corpo-humano, mas que também ecoa em sua prática docente, em suas andanças pela educação, pelas escolas e pelo relacionamento com outros entes humanos e mais que humanos.

Outro exemplo são as Escolas Vivas do Coletivo Selvagem, associação que envolve uma rede de aprendizagens que se desloca dessa ideia de escola enquanto um “templo” central, fechado e instituído para ousar pensar em outros espaços, saberes e currículos nas comunidades que ocupam. As escolas vivas, dessa forma, são projetos indígenas de fortalecimento e transmissão de saberes tradicionais, voltados para a educação dos costumes locais, para a língua dos povos da floresta e para a preservação das atividades desenvolvidas por esses povos³⁴, desfazendo a noção antropocentrada de escola e de currículo pregada pelo Estado e pelos municípios.

São as Escolas Vivas que ajudam a pensar-com as escolas, não a pensar-sobre as escolas, com elas é possível ouvir a voz da escola conversando com uma árvore, suas relações mais íntimas, os segredos que acontecem nas brechas e que reverberam nos pátios, nos jardins, nas salas de aulas, sempre em coletivo, em bando. Em compostagens docentes, é possível pensar em uma escola-experimentação-composto quando se deixa de lado as arquiteturas (físicas e teóricas) para se pensar numa escola enquanto espaço aberto de aproximações, que permita a entrada dos bichos, das plantas, da terra em vivências multiespécies que agora não acontecem somente lá fora ou nos livros didáticos, mas cotidianamente, em aliança, nas relações.

Assim uma foto não tem somente um mero sentido representativo, uma escrita não é mais um encadeamento de letras e sentidos, uma narrativa não conta somente da

³⁴ Disponível em:

https://selvagemiciclo.org.br/wp-content/uploads/2025/05/CADERNO80_VivaVivaEscolaViva.pdf

vida humana em um espaço isolado... mas permitem reverberar lugares, ouvir outras vozes, sentir novamente os cheiros que circulam, compondo com outras intimidades e existências um espaço escolar em que transite outras vozes, outros conhecimentos que acontecem sempre junto como uma resposta frente as formas de apagamento e invisibilização de mundos, mas sendo fonte de criação de mundos, um projeto de fazer-mundos dentro desse mundo.

O que esses relatos, esse composto-escolas-vivas, essas vivências podem nos ensinar? O desejo é fazer com que elas produzam em nós, humanos, um deslocamento de nossas noções sobre o que seja a escola e a educação nesses tempos de ruínas. Não aprendemos a viver nas ruínas. Não é ensinado a vivermos com as catástrofes. É mais confortável para o projeto capitalista ao qual vivemos soluções e estatísticas para que possamos curar nossa consciência pesada ao invés de inventarmos novas e outras formas de existirmos nesse mundo.

Por isso as experimentações que compõem essa tese-compostagem nos ajudam a pensar nas escolas, nas educações e nos processos de ensino-aprendizagem diante do antropoceno, das mudanças climáticas e da vida mais que humana como um caminho capaz de “revitalizar planos devastados pelo capitalismo, de aumentar a confiança no futuro sem recair em narrativas distópicas ou salvacionistas” (Dias, 2023, p. 02).

São essas escolas, esse composto-escolas-vivas em experimentação que mostram que há algo de rio, de mar, de bicho, de rocha, de terra, de fogo, de semente, de vegetal, de ancestral nas escolas, fazendo emergir um projeto escolar que se desmancha no lugar em que se vive, de acordo com o ritmo desse espaço, junto com as vivências humanas e mais que humanas, criando uma sintonia própria do lugar ao qual a escola está inserida, carregando uma outra cadência para esse ambiente que não consegue ser mensurada, medida ou quantificada.

Ao desenvolver essa sintonia própria, as escolas vivem e respiram outros ritmos que se fazem de acordo com o movimento da maré, em suas cheias e vazantes; ou de acordo com o tempo das plantações, ora em suas semeaduras, ora em suas colheitas; ou de acordo com a fertilidade do solo, que depende da chuva para aerar e umidificar os seus poros, um ritmo que é próprio, mas nunca solitário, sempre múltiplo, multiespécie.

Aqui a escola – feita de barro cru e coberta de palha – é refeita a cada início de ano. A cada novo ciclo as crianças moldam com as mãos a construção da escola que com as chuvas de setembro, época de férias, é desfeita. [...] A finitude do

material é a própria infinitude do processo de aprendizagem, feito pela vitalidade dos materiais, dos corpos e dos tempos. [...] É a incompletude da escola, um lugar sempre por se fazer, que o mestre parece apontar. É a espera e as estratégias de armar demoras, o contrapelo do empresariamento da educação (Fonseca; Castro; Firmeza, 2022, p. 11-13).

Por isso a vontade de compostar uma educação que tenha a ver com o fogo, que aprenda com ele... ao mesmo tempo que se decompõe a humanidade de um professor para aprender a fertilizar-se com as plantas, com as ervas... ao mesmo tempo que escola e árvore ensinam e aprendem como viver juntas nesse mundo... caminhando com os fios e as tecelagens que constituem fragmentos de uma docência ainda em vias de fazer-se, em múltiplas mãos, alimentando um corpo desejoso de experiências, de vivências que o expulsam de um currículo “tradicional” para a existência-com um currículo que se entende multiespécie.

Um currículo multiespécie nos desloca da noção de um currículo “normal”, “comum”, “padronizado” ... para sonhar um currículo que seja colaborativo, que entenda a educação enquanto um composto multiespécie para desenvolver a ideia de uma vida escolar em com-vivência, com-existência, para gerar outros imaginários, outras formas de entendermos a escola, as aprendizagens e a construção dos conhecimentos escolares.

Assim esse currículo escolar extrapola as palavras e vaza para as relações que se fazem no contato, para os conhecimentos que dão sentido a existência em coletividade, para as educações que se fazem no caminhar, no queimar, no aproximar... dando outros encantos e cores para as relações que se fazem diariamente.

Esse foi o desejo dessa tese-compostagem, imaginar outras escolas, educações, formações, e... que estejam em íntima conexão não somente com os humanos, mas com a vida multiespécie mais que humana que ocupa esse lugar. Ao longo dessa compostagem, muita coisa aconteceu, muitos materiais e compostos foram transformados colocando esse corpo-humano-professor à deriva, mas sempre enxergando a escola como esse espaço de refúgio, de fuga, de transformação dos fins.

O que se produz em uma composteira-docente? O que se sonha com ela? O que se deseja? O que se espera produzir após um período de compostagem de vida, de formação, de educações em alianças com artes, culturas, ciências, e...? Aqui, se espera um outro fazer docente, um que forme *profe-húmus*, docências que estejam interessados e interligados com outras espécies, com outros cheiros e cores, que se sujem de terra, que façam composição com a terra, com as “*humusidades*” (Haraway, 2017), com os seres

menores. Docências que sejam composição de múltiplas materialidades... elementos que componham uma terra-docência, uma compostagem constante.

O *profe-húmus* se afasta das hierarquias, das denominações e classificações para se aproximar da vida em suas múltiplas formas, num estar-junto por meio de criações e aproximações que permitam futuros possíveis, em alianças com os parentes (humanos e mais que humanos) na educação, nas escolas, nas universidades, no fazer científico e nos mais diversos espaços educativos.

Profe-húmus é uma colheita dessa compostagem docente, desenlaçando a Biologia dos ideais humano-dominadores para compor a docência com outros seres e grupos: com os povos originários, as plantas, os fungos, os animais, as águas, as florestas, o sol, e ... A colheita de uma composteira é o *húmus* que nutre as plantações, fornecendo nutrientes e força de vida para que possam continuar crescendo e se desenvolvendo.

Na terra-docência, o *húmus* é a passagem de afetos pelo corpo quando este se deixa aberto às experimentações, quando ele permite a fuga das ciências modernas para se aproximar de outros mundos, outras vivências, expandindo sua existência para a relação com outros seres, com outros modos de vida.

Profe-húmus é um desafio importante em nosso tempo, principalmente “quando se pensa em ensinar biologia e compor currículos. Leva a questionarmos se os currículos escolares já não estão humanizados de modo saturado, esgotado, ou seja, sem abertura para outros possíveis” (Amorim; Fonseca, 2023, p. 1192), circulando e retomando as educações sempre em torno de um mesmo eixo que, majoritariamente, sempre tende a falar das humanidades.

Por isso, provocar e acionar o *profe-húmus* em compostagens docentes leva ao desmoronamento de currículos, de estereótipos e de representações pré-formadas, carregando a formação em biologia/em educação para um lugar de desconforto, problematização, incômodo ao mesmo tempo em que se deseja criar um espaço de esperança, de ficar com o problema frente aos tempos ameaçadores que cada vez mais tem lugar em nossos cotidianos.

Quem sabe uma educação multiespécie, uma formação que leve ao *profe-húmus*, também seja a oportunidade de criar laços, de fazer parentescos, numa forma “de aprender a viver e morrer bem um com o outro em um presente denso; e, principalmente, não

entender o futuro como catastrófico ou utópico” (Amorim; Fonseca, 2023, p. 1192), mas como uma oportunidade de inventar e refazer mundos, desviando de caminhos demasiadamente humanos/antropocentros.

Nesse novo conceito inventado, propõe-se uma docência que esteja interessada e disposta a se sujar com a terra, de se jogar nas lamas dos manguezais, de sentir o vento na cara e de seguir junto as espécies-companheiras. Na contramão das garras afiadas e vigilantes das políticas que tentam homogeneizar e formatar o fazer docente, uma formação para *profe-húmus* está voltada para o chão, para as coisas menores, para um ensino realmente interessado no fazer e desenrolar da vida.

Profe-húmus é espaço aberto para a narração de outras estórias, para a escuta atenta, cuidadosa e carinhosa de narrativas que por vezes não encontram espaço nas instituições de ensino, nos laboratórios, nas salas de aula. É deixar-se afetar pela abertura ao novo que se faz em leituras, aproximações, experimentações... sempre em aliança com quem compõem a vida junto.

Provocar *profe-húmus* nas escolas, nas universidades, na vida que pulsa e circula os espaços educativos é uma tentativa de produzir encontros alegres, que se fazem quando sonhos e parentescos são criados nas formações e nas educações, sem egoísmos, hierarquias e pessimismos. Mas, pensando em “outras formas (nunca fôrmas!) de nos construir professores. Formas que nos forcem a pensar que a docência se trama na rua, no pátio, nas praças, no supermercado, no dia a dia, no mundo lá fora... lá onde o vento faz a curva” (Bastos, 2020, p. 43), reinventando novos ares para a formação de professores.

Profe-húmus faz lembrar que não existe “um professor” *a priori*, ele renega qualquer tipo de origem ou modelo do que seja “ser um docente”, buscando remontar a própria condição de sua existência (Corazza, 2012), transformando-a em um mar de fluxos de vida onde não consegue ancorar e parar, mas afundar, nadar, emergir, flutuar... as vezes em grandes tempestades, as vezes em pequenas maresias, porém sempre em navegação, em trânsito, em fluxo com indivíduos em afetação, que estão conhecendo o mundo pela primeira vez, que estão experienciando a vida de forma única assim como todas as outras espécies que ocupam esse espaço-mundo, sem saber para onde o caminho levará, quais desafios provocará e o que exigirá da experiência de viver-junto.

Este corpo-professor, *profe-húmus*, ao final dessa tese-compostagem transpira desejos: de fuga, de expansão, de sonhos, de esperança, de anseios, de medos... mas nunca

de pessimismo. Transpira desejos de que as “*humusidades*” possam ocupar as educações, as formações, as experimentações de vida em profusão para que outros futuros sejam possíveis nas escolas, nas universidades, no ensino de ciências e biologia.

Após essa tese-compostagem, ficam corpos desejosos de outras experimentações, de novas vivências, reinventando as relações e ousando alcançar novas ebulições com diferentes companhias, desejando viver as mais extraordinárias e inesperadas coisas que uma compostagem pode oferecer. Fica um corpo-professor que se joga em constantes experimentações, repleto de marcas, com histórias contadas e experimentadas nesta tese-compostagem, mas com o desejo de que outras estejam por vir, para serem novamente sentidas e vividas.

Fica um corpo-professor reinventado, que deseja continuar andando pelas margens fronteiriças, pela estranheza de escrever e brincar com as ciências em aliança com a arte, com a fabulação, com a literatura e tantas outras formas de viver o mundo. Um corpo-professor repleto de marcas, maquinando com elas outras vivências para provocar a docência em educação em Biologia a ocupar outros lugares e fazer casa em outros terrenos.

Fica um corpo-professor disposto a formar, aprender e a ensinar. Um corpo aberto às metamorfoses desse mundo que levam a novos sabores, cores, intensidades de vida, novas docências em experimentação. Um docente e uma docência a desfazer-se, ao abandono, disposto a remontar a existência para criar outras formas de ocupar a escola, a universidade, a sala de aula, a vida no mundo.

Fica um corpo-professor que nunca mais estará sozinho, mas que é múltiplo.

Multiespecífico.

Multiespécie.

Multivida.

Vida.

ALIMENTAR.

Referências Bibliográficas.

- ALMADA, Emmanuel Duarte; VENANCIO, Bruno. Pode a natureza falar? Perspectivas para uma educação ambiental multiespécie. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 4, n. 9, 2021.
- AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues; FONSECA, Fabíola Simões Rodrigues. Um currículo que guarde um pouco de terra nas mãos. **Revista de Ensino de Biologia da SBENBIO**, v.16, n. esp. 1, 2023. <https://doi.org/10.46667/renbio.v16inesp.1.1063>
- BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. 2ª ed. Campinas: Verus Editora, 2010.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Por um Ensino de Biologia que se permita escutar a voz dos passarinhos e desenhar o cheiro das árvores. In: FERREIRA, Márcia Serra; CHAVES, Sílvia Nogueira; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias. **Vidas que ensinam o ensino da vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.
- BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIM, Antônio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (Org.) **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: Campinas, 2011.
- CHAVES, Sílvia Nogueira. Docência: espaço de experimentação e formação. **Revista Em Aberto**, v.35, n.115, 2022. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i115.5356>
- CHAVES, Sílvia Nogueira. **Infinito Particular: miríades de uma vida de professora**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.
- COCCIA, Emanuelle. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, v.1, n.1, 2012. <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3422>
- CORRÊA, Mayra Velloso; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini; BORJA, Beatriz França. Experimentações pedagógicas com “ervas daninhas”: semeando currículos multiespécies. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 16, nesp. 1, 2023. <https://doi.org/10.46667/renbio.v16inesp.1.1071>
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: para uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DIAS, Susana Oliveira. Alianças vegetais: espécies companheiras de ensino diante do Antropoceno. **Revista Educação e Realidade**, v.48, 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-6236125011vs02>
- DIAS, Susana Oliveira. Mesas de trabalho a céu aberto. **Revista Climacom**, ano 9, n.23, 2022.
- DOOREN, Thom van; KIRKSEY, Eben; MÜNSTER, Ursula. Estudos multiespécies: cultivando artes de atentividade. **ClimaCom [online]**, Campinas, Incertezas, ano. 3, n. 7, 2016. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wp-content/uploads/2014/12/07-Incertezas-nov-2016.pdf>.
- ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli; AMORIM, Antônio Carlos. Movimentando pensamentos e criações no experienciar docências. **Revista Educação em Questão**, v.60, n.64, 1-23, 2022. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n64ID28977>
- FERREIRA, Joelson. Das escolas fechadas às escolas biomas. In: FIRMEZA, Yuri; *et. al.* (Org.) **Composto escola: comunidades de sabenças vivas**. São Paulo: N-1 edições, 2022.
- FONSECA, Cacá; CASTRO, Laura; FIRMEZA, Yuri. Abrindo picadas em um vocabulário para catástrofes. In: FIRMEZA, Yuri; *et. al.* (Org.) **Composto escola: comunidades de sabenças vivas**. São Paulo: N-1 edições, 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.
- FRANKLIN, Sarah. Staying with the Manifesto: an interview with Donna Haraway. **Theory, Culture e Society**, 0-0, 1-15, 2017.
- HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno**. Tradução de Ana Luiza Braga. Edições N-1, 2023.
- INGOLD, Tim. Texturas de superfície: o solo e a página. In: DIAS, Susana Oliveira; WIEDEMANN, Sebastian; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues (Org.). **Conexões: Deleuze e Cosmopolíticas e Ecologias Radicais e Nova Terra e...** São Paulo: ALB/ClimaCom, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.
- LAPOUJADE, David. **Potências do Tempo**. São Paulo: N-1 Edições, 2023.
- LE GUIN, Ursula Kroeber. **A teoria da bolsa da ficção**. São Paulo: N-1 Edições, 2021.
- LINHARES, Marcos Allan da Silva; LOURENÇO, Keyme Gomes; ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli. Narrativas de uma cidade em ruínas: caminhando com paisagens, educações e alianças multiespécies. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, v.16, e.17, 2023. <https://doi.org/10.5902/1983734883926>
- LINHARES, Marcos Allan da Silva; LOURENÇO, Keyme Gomes; ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli. Bordando experimentações e aproximações entre Biologia e Cultura. In: MATOS, Jailane Devaroop Pereira; COSTA, Liz Pereira; SANTOS, Thiago César Carvalho (Org.). **Esquizoanálises dos Trópicos: subjetividades, ecologias e modos de existência no sul global**. Belo Horizonte: Editora Expert, 2025.
- LINHARES, Marcos Allan da Silva; LOURENÇO, Keyme Gomes; ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli. Profe-húmus: compostagens para pensar-com biológicas, criações, arte e vida. **Revista Linha Mestra**, v. 19, n. 56, 2025.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.
- MARGULIS, Lynn. **O planeta simbiótico: uma nova perspectiva da evolução**. Tradução de Laura Neves. Rio de Janeiro: Rocco Edições, 2001.
- MARQUES, Davina; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues. Aforismos para um educar, entre imagens e palavras. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretlli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Org.). **Currículos e Artistas: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: Editora CRV, 2022.
- MUNHOZ, Angélica Vier. Um modo de existir na docência. **Revista Educação e Realidade**, v.47, 2022. <https://doi.org/10.1590/2175-6236124421vs01>
- PEREIRA, Thais Fernandes. Estudos Multiespécies: uma breve análise da teoria e de suas aplicações. **Revista Ensaios**, v.13, 2018. <https://doi.org/10.22409/re.v13i0.40125>
- RANNIERY, Thiago. Currículo, cuidado com a terra e responsabilidade planetária. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 5, n. 17, 2022. <https://doi.org/10.31560/2595-3206.2022.17.14737>
- ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v.1, n.2, 241-251, 1993.
- ROLNIK, Suely. Por um estado de arte: a atualidade de Lygia Clark. In: **Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos**, São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, p. 456-467, 1998.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**, n.79, 71-94, 2007.
<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

SHAFAK, Elif. **A ilha das árvores perdidas**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2023.

TAKUÁ, Cristine. **Escolas Vivas**. Cadernos SELVAGEM, Dantes Editora, Biosfera, 2022.

TRINDADE, Rafael. Deleuze e Guattari – Ritornelo (e o Jazz). In: **Razão Inadequada**, 12 de mar. 2017. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2017/03/12/deleuze-ritornelo-e-o-jazz/>. Acesso em: 10 out. 2023.

TRUMAN, Sarah E.; LOVELESS, Natalie; MANNING, Erin; MYERS, Natasha; SPRINGGAY, Stephanie. The Intimacies of Doing Research-Creation. In: LOVELESS, Natalie (org.). **Knots and knowings: methodologies and ecologies in research-creation**. Edmonton. Alberta. Canadá: The University of Alberta Press, 2020.

TRUMAN, Sarah. Becoming more than it never (actually) was: Expressive writing as research-creation. **Jornal of Curriculum and Pedagogy**, 136-143, 2016.
<https://doi.org/10.1080/15505170.2016.1150226>

TSING, Anna. **O cogumelo no fim do mundo**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

TSING, Anna. Unruly Edges: Mushrooms as Companion Species. **Environmental Humanities**, v. 1, 2012. <https://doi.org/10.1215/22011919-3610012>

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência? **Revista Educação e Filosofia**, v.35, n.73, 341-372, 2021.
<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n73a2021-54303>

WUNDER, Alik; DIAS, Susana. Fabulografias: in-ventar por áfricas-cartões-postais. In: AMORIM, Antônio Carlos; MARQUES, Davina; Dias, Susana Oliveira (Org.) **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: Campinas, 2011.