

EXPERIÊNCIA COM A ALTERIDADE COMO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ÉTNICO-RACIAL: MULTIPLICAR NATUREZAS NA ESCOLA

Natália Abdul¹

Resumo: Este relato de experiência cartografa uma horta escolar em uma escola pública de MG, na qual estudantes do ensino médio se envolveram com o conceito guarani *Tekoha*. O percurso problematiza a fabricação do “sujeito ecológico” e articula a “educação da atenção” a uma ética do cuidado e da diplomacia humano/não-humana. Situado no campo da educação ambiental e para as relações étnico-raciais, o estudo descreve, por meio de narrativa da prática docente, como experiências com a alteridade desencadearam “caminhos ecológicos”, para além do “naturalismo” colonial, fortalecendo o pertencimento à escola como território e ampliando o reconhecimento de múltiplas formas de pertencer à Terra.

Palavras-chave: Horta Escolar; Alteridade; Tekoha; “Sujeito Ecológico”; “Educação da Atenção”.

Abstract: This report describes the cartographic experience of a school garden at a public school in Minas Gerais, in which high school students engaged with the Indigenous concept of Tekoha. The process problematizes the construction of the “ecological subject” and articulates “education of attention” with an ethics of care and human/nonhuman diplomacy. Situated within the field of environmental education and ethno-racial relations, the study described, through a narrative of teaching practice, how experiences of otherness triggered “ecological pathways” beyond colonial “naturalism,” strengthening students’ sense of belonging to the school territory and expanding their recognition of multiple forms of belonging to the Earth.

Keywords: School Garden; Otherness; Tekoha; “Ecological Subject”; “Education Of Attention”.

¹Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: nataliakhalek@estudante.ufscar.br. Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/9294509746946004>.

Introdução

A construção de uma horta escolar em uma escola pública de Betim, MG, com alunos do ensino médio, serviu aqui como dispositivo pedagógico para tensionar concepções “naturalistas” de natureza e aproximar estudantes do conceito guarani-kaiowá² *tekoha*. Ao acompanhar práticas, decisões e variações de atenção no cotidiano, buscou-se compreender de que modo a convivência com plantas, solo e água, mediada por saberes escolares, agrícolas, científicos e indígenas, pode deslocar a figura do “sujeito ecológico”, entendido como uma figura normativa produzida por políticas e educações ambientais que regulam condutas “sustentáveis” e a auto-gestão moral dos indivíduos (Carvalho; Inocêncio & Carvalho, 2021; Silva, 2001), e instaurar caminhos de cuidado e pertencimento ao território escolar. Narrou-se aqui a prática docente, orientada por uma questão central: como experiências com a alteridade geram aprendizagens que ampliam os modos de pertencer à Terra? (Latour, 2020). Para orientar essa questão, apoiamo-nos também na “educação da atenção”, em que aprender não é principalmente transmitir representações, mas desenvolver habilidades situadas no encontro com o mundo (Ingold, 2010; 2015).

Quando a professora perguntou aos estudantes o que caracteriza um ser humano, responderam que seria diferenciado dos outros animais, por ser racional; alguns observaram que, apesar de pensarem, destruiriam a si mesmos em guerras e à natureza. Partimos, assim, do reconhecimento de que compartilhávamos um “regime naturalista” (Descola, 2006), no qual o humano, dotado de interioridade singular (consciência, intenção), objetifica e classifica os outros entes com os quais partilha uma exterioridade comum. Daí decorrem as formas de determinar o que é vivo ou não e de administrar, controlar, usar existências outras.

A professora ministra a disciplina sociologia, que inclui conteúdos da antropologia. Para Goldman (2006), fazer antropologia se trata de um exercício de tradução a partir de uma aliança com linguagens estrangeiras. Traduzir, neste caso, com a língua do tradutor sendo corrompida, para enriquecer sua própria cultura pelo autoquestionamento e transformação. Uma educação ambiental, aliada a uma educação para as relações étnico-raciais, coloca esta possibilidade, no sentido em que o encontro com culturas não-naturalistas, como a guarani-kaiowa, faça diferença na vida da escola.

Para situar nossa iniciativa, consideramos um fundo epistemológico no qual escola e currículo se mantêm em racionalidades que reproduzem o regime naturalista, convertendo “natureza” em recurso. Esse regime articula-se a

² Para informações sobre os guarani-kaiowá, acesse: [Guarani Kaiowá - Povos Indígenas no Brasil](#) (ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de; MURA, Fabio. Guarani Kaiowá, 2025).

arranjos de poder, como uma governamentalidade³ que mobiliza o objeto “natureza” para produzir sujeitos ajustados às exigências de desempenho, mensuráveis por meio de métricas, competências, autoavaliações (Foucault, 1992; Veiga-Neto, 2013). Nesse contexto, a biopolítica⁴ – voltada à gestão da vida da população – encontra sua ampliação na ecopolítica, que além de regular corpos e condutas humanas, culpabilizando e moralizando-as em nome do sustentável e saudável, também orienta a gestão das relações entre humanos e não-humanos sob um horizonte de adaptabilidade (Veiga-Neto, 2014). Práticas pedagógicas e formas curriculares participam de uma cultura que cria realidades ao determinar quais existências são reconhecidas como vivas, úteis ou descartáveis. Estão inscritas na maneira como a escola se relaciona com plantas, água, ar, materiais e com os seres e lugares que rejeita. Isso tem se demonstrado na opção por incluir a temática ambiental, principalmente com foco na reciclagem, sem o questionamento ao modo de vida atual e propostas de novos modos. Um exemplo disso é a ampla incorporação dos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável)⁵ nos currículos, como tecnologia de governo, em sua proposta produtivista e tecnicista, sendo adotada enquanto fundamento de uma boa prática socioambiental, muitas vezes sem mergulho investigativo, atenção e experiência, de forma protocolar, em conformidade com metas e indicadores.

³ Em *Microfísica do Poder*, Foucault (1992) mobiliza o conceito de governamentalidade para designar uma forma de poder, suas instituições, aparelhos, táticas, técnicas, saberes, que predominou sobre a soberania e a disciplina, e tem como alvo a população, por meio, principalmente, da economia política e dos dispositivos de segurança, resultado da transformação do Estado de justiça em Estado administrativo dos séculos XV e XVI, a partir daí cada vez mais governamentalizado. Nesse Estado a população é o dado, o campo da intervenção, o objeto das técnicas de governo. Veiga-Neto (2013:22) aborda o conceito como discutido por Foucault no curso *Segurança, território e população*, como o objeto de estudo dos diferentes modos de governar a si mesmo e aos outros. Com relação a escola, sugere que a produção de subjetividade que a mesma concentrava, tem sido deslocada para os dispositivos que conectam cérebros à distância, pelo exemplo, pelo desejo.

⁴ Biopolítica se refere à política que trata da vida das populações, segundo o binômio saúde-morbidade, no que concerne a higiene, natalidade, casamentos, mortalidade, fecundidade, sexualidade etc. Trata-se ainda do foco na população, o governo dos e sobre os indivíduos que a compõe, no âmbito da vida (Foucault, 1999; Veiga-Neto, 2014). Diferente da soberania, pautada num poder advindo da origem, natural, a biopolítica como uma governamentalidade se projeta no controle, no discurso do bem-estar, da proteção, da maximização e gerenciamento da vida, disciplinando corpos-indivíduos, e alcançando o corpo-espécie, sua vitalidade coletiva. A ecopolítica expande este horizonte a tudo que é necessário para a vida, à vida do planeta, e assim como pode produzir mudanças, também pode reforçar o caráter utilitário, fascista, racista, de soberania estatal, de subordinação ao capital, de exclusão incluyente, como apresentou a biopolítica. A educação, para Veiga-Neto, pode tanto promovê-las, como criar resistências, já que escolas funcionam como maquinarias de subjetivação.

⁵ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) integram a Agenda 2030 da ONU: um conjunto de 17 objetivos e 169 metas voltados à promoção do desenvolvimento sustentável, com acompanhamento por indicadores e implementação por países, organismos internacionais e sociedade civil (Nações Unidas do Brasil, 2025).

Ecologia, na definição de Ernst Haeckel, seria o estudo das relações entre os diversos seres vivos; e quanto ao sentido etimológico da palavra, deriva da palavra grega oikos, que significa “casa”, “lugar para viver” (Barnabé, Darius, 2020). O “sujeito ecológico” seria o indivíduo atento a tais relações e aos lugares onde se vive. No entanto, como produto sócio-histórico, também é aquele objeto de uma educação para a sustentabilidade e personagem central da crise ecológica (Inocêncio; Carvalho, 2021). Um sujeito único, fixo, universal e origem do pensamento e da ação (Silva, 2001) é fabricado “de cima para baixo”, incorporando as normativas do Estado e demais instituições, científicas, jurídicas, midiáticas, como a escola (Inocêncio; Carvalho, 2021). Assim, o “sujeito ecológico” pode ser submetido à imagem de um indivíduo livre, consumidor de determinado nicho do mercado “verde” ou a um excluído desse consumo, ou ainda, vigilante de si e do outro, consequência do medo imposto pela crise, cumpridor de normas ambientais, funções que, no entanto, não abalam a continuidade de uma ideologia do progresso.

Reigota (2016) afirma que a educação ambiental se trata de uma educação política, considerada a análise das relações econômicas, sociais e culturais entre humanidade e natureza, com um objetivo: superar mecanismos dominantes que impedem a participação democrática. Com a horta escolar pensada com aspectos da cultura guarani-kaiowa, buscou-se ampliar a noção de política que se daria entre humanos, para uma negociação/diplomacia que se estenda às espécies vegetais, não apenas como recursos, mesmo para contemplação e/ou saúde humana, mas como dotadas de uma autonomia (Franco, 2015); e vivenciar a escola enquanto território próprio, de forma a se estender o cuidado com ela às vizinhanças e ao planeta, ao mesmo tempo respeitando o maior número de possibilidades de pertencer ao mundo, dos diversos humanos e outras espécies (Latour, 2020).

Tais atitudes implicam na construção de um “caminho ecológico”, no que diz respeito aos modos como a escola se torna um lugar de pertencimento ou como a comunidade escolar é formada a partir do lugar que habita. Para a esperança de outros mundos possíveis, optamos pelo “caminho”, abertura aos sujeitos que compõe nossa casa comum, feitos e refeitos em suas ações, cotidianamente, a partir da convivência com o outro (inclusive o outro Terra), atravessados pelas circunstâncias sócio-históricas, e não fruto de imperativos por uma meta de mercado homogênea e verticalizada, que o responsabiliza como essencialmente bom ou mau. Bondía (2002: 21) enfatiza que pensar não se resume a “calcular”, “raciocinar”, “argumentar”, mas criar sentido ao que somos e nos acontece. Uma horta escolar é oportunidade de perceber que os lugares, como o espaço da escola, e uma multiplicidade de seres participam desta criação. É ainda a educação ambiental em experiência, não restrita à transferência e acesso a informações ou ao excesso de atividades, trabalhos (idem, 2002: 22), que poderiam sufocar essa criatividade.

Para Tim Ingold (2010), o conhecimento não se dá por representações mentais transmitidas, pela passagem de um polo (ensino) a outro (aprendizagem), mas com o desenvolvimento de habilidades em um ambiente

Revbea, São Paulo, V. 20, Nº 7: 111-135, 2025.

de aprendizagem. Habilidades são respostas sensíveis, contínuas e fluentes ao ambiente deixado por antepassados, por outros praticantes e por suas próprias ações anteriores – ao mesmo tempo, nunca o mesmo ambiente; são fruto de cópias que sempre contém o imprevisto e a diferença, dentro de um campo ecológico que é feito sem pré-existência de condições inatas ou adquiridas, ambas emergentes como complementares em um processo único. Dessa concepção de conhecimento como habilidade emergente no ambiente, decorre uma mudança de ênfase pedagógica: em vez de inculcar representações (educare), trata-se de conduzir o aprendiz para fora, ao encontro do mundo (educere).

Assim, Ingold propõe o caminhar como prática educativa eficaz. Do que se trata caminhar, ele demonstra distinguindo as imagens do dédalo e do labirinto (Ingold, 2015). No dédalo, a intenção, uma origem prévia em mente é a causa, ação e efeito, portanto, trata de produzir uma ausência, e se segue de um ponto ao outro, em um fechamento de mundo que dependerá de escolhas. No labirinto, a atenção é o foco, pois nele importa pisar, sentir, ouvir. O andarilho é deslocado para fora, sua mente imanente ao movimento, produzindo presença e uma abertura ao mundo levada pelo próprio caminho. Ingold (2015) propõe o labirinto como disposição a ex-posição, pela qual não se toma um ponto de vista, mas se é constantemente colocado para fora da posição, pela atenção. Assim, em um mundo que está se tornando o que é no ato em que é experimentado, o caminhar inaugura a possibilidade de diferença e transformação.

Nesta horta escolar, alternou-se entre os dois modos na criação de um ambiente de aprendizagem, o dédalo e o labirinto. Tínhamos um plano, que nos colocava em prontidão e com um objetivo ausente a ser alcançado, sem dar conta de uma pandemia por vir ou das flutuações nos interesses e condições dos estudantes e da professora. Ao mesmo tempo, no processo de estudo, em atitudes de escuta, parada, suspensão, perguntas, repetições, interpretações, caminhadas, deslocamentos, exercitamos pensar, ser surpreendidos com um pouco da cultura guarani-kaiowa, teorias e preferências das plantas por claridade, chuva, manifestações em flor, fruto, possíveis desequilíbrios, nutrientes mais adequados, além de relações entre elas. Seguindo afetados pelo conceito de Tekoha, tais informações se converteram em uma percepção de diferentes modos de existir.

Neste trabalho adotamos a metodologia cartográfica (Kastrup, Passos, 2013) – pesquisa-intervenção que acompanha processos, produzindo traduções sensíveis durante a ação – da atividade docente, orientada pelas dimensões da transversalidade: atravessamos fronteiras entre disciplinas e agentes (professora, estudantes, funcionárias da cozinha, agricultores, plantas, solo, água, clima, teorias e objetos/plataformas digitais); da intervenção, em duas passagens (1) a prática coletiva da horta; (2) a reinscrição analítica, a partir dos registros pedagógicos, postagens e vídeos, anotações e falas de estudantes, materiais audiovisuais; da tradução: entendida como gesto de

“tornar sensível e tornar-se sensível” (idem, 2013: 276), intensificando aprendizagens e sentidos entre saberes escolares, acadêmicos, agrícolas e indígenas, sem reduzir diferenças.

Não se trata de representação pós-experiência, mas de composição de realidades, com a experiência sendo multiplicada na/pela escrita e leitura. Segundo Bondía (2002), experiência não é o engano que a ciência elimina pelo método, nem um experimento sob controle de variáveis. É, antes, aquilo que nos acontece e nos transforma quando nos colocamos em exposição, pausa, demora e atenção. Tais estados proporcionam a força do relato, que não buscar comprovar, mas realizar a tradução. A escrita assume uma política da narratividade (Passos; Benevides de Barros, 2009) para explicitar escolhas, impasses e deslocamentos à medida que o ambiente responde, principalmente na figura dos estudantes, preservando o caráter processual da experiência.

A docência aparece como curadoria de mediações e tutoria da atenção. As teorias acompanharam a intervenção e foram revisitadas durante a escrita, organizando os materiais em mapas não exatamente cronológicos. Por não se tratar de estudo submetido a comitê de ética (já que inicialmente se tratou de mais uma vivência escolar, não um campo de pesquisa), não identificamos e descrevemos os estudantes, não usamos imagens, apenas dados já circulantes no cotidiano escolar e os nomes dos profissionais externos à escola que trabalharam conosco.

Por fim, acionamos com os estudantes a possibilidade de uma multiplicidade ontológica (Viveiros de Castro, 2018). Educar a atenção (Ingold, 2010; 2015) para os mundos outros que emergem ao caminharmos, deu-se como envolvimento ético: cuidado e diplomacia enquanto princípio relacional. O objetivo foi cartografar como “caminhos ecológicos” foram iniciados em um contexto singular de experiências com a alteridade. Seguindo o conceito indígena de Tekoha, imaginou-se um outro jeito de conviver.

O que pode uma horta? Tekoha, conceito guarani-kaiowa por uma educação não-antropocêntrica

A ideia dos Krenak sobre a criatura humana é precária. Os seres humanos não têm certificado, podem dar errado. Essa noção de que a humanidade é predestinada é bobagem. Nenhum outro animal pensa isso. Os Krenak desconfiam desse destino humano, por isso que a gente se filia ao rio, à pedra, às plantas e a outros seres com quem temos afinidade. É importante saber com quem podemos nos associar, em uma perspectiva existencial mesmo, em vez de ficarmos convencidos de que estamos com a bola toda. (...) Destruir a floresta, o rio, destruir as paisagens, assim como ignorar a morte das pessoas, mostra que não há parâmetro de qualidade nenhum na humanidade, que isso não passa de uma

construção histórica não confirmada pela realidade (Krenak, 2020: 22 e 23).

A conversa inicial surgiu de um gosto compartilhado por salada, couve era familiar, rúcula, nem tanto. A professora propôs fazer uma horta, a fim de plantarem outras hortaliças para a merenda. A ideia foi apresentada às turmas de primeiro ano do Ensino Médio (pensando em um projeto a longo prazo), e dez estudantes se dispuseram a embarcar. Suas motivações traziam um ponto comum: curiosidade ou gosto pelas plantas porque parentes mais velhos moravam ou deixaram a roça; outros acompanhavam o cuidado de alguém com suas plantas: “Eu não entendo nada disso, meu avô entende, ele adora planta...”. Uma das estudantes chegou interessada em alimentação vegetariana; outra, em protagonismo jovem na escola.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) apareceu como pista a seguir, assim como discussões sobre “sustentabilidade” e ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, acordados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a Agenda 2030), amplamente incorporados ao currículo. Segundo a lei 11.947/2009, 30% dos recursos federais repassados para esse programa devem ser investidos na compra direta dos alimentos produzidos por agricultores familiares. Na escola, ele era vivido na forma da proibição que estudantes levassem e comessem alimentos de fora. E nas conversas, eles questionavam: “Por que eu não posso comer aqui, o que eu como na minha casa?”, “Seria bom poder escolher”, “Por que usam agrotóxico se faz tão mal à saúde?”, “Tinha um senhor que vendia verdura e legume aqui na esquina, ele foi embora, porque ninguém comprava dele”, “Porque ele não vendia pra escola”, “Quem são os que vendem, podemos ir lá na plantação deles?”, “Ele vendia orgânico, e era caro, porque é caro orgânico?”. Os estudantes demonstravam que investigar o programa e aquela proibição poderia ser revelador da realidade agrícola e alimentar brasileira. O que também levava a professora a repensar os limites da noção de “sustentável”.

Os ODS pautaram a última Feira de Ciências, onde foram distribuídos para cada turma. Pontuamos que a primeira iniciativa de horta nesta escola, deu-se por ocasião de um trabalho com o ODS 2: Agricultura Sustentável e Fome Zero, no qual a mesma professora estava como orientadora. Na culminância do trabalho, além da horta, os alunos apresentaram receitas com reaproveitamento de alimentos, como talos de hortaliças.

Em meio às conversas com os estudantes e aos estudos, a professora percebia que estas ações associadas aos ODS não poderiam ser reproduzidas como apelo a uma boa consciência individual, ao mérito de um estilo de vida saudável, ao assistencialismo, a ajustes e aumento na produção, ou a métricas que reduzem a fome aos seus aspectos fisiológicos. Em um contato com a associação Florestalense de Agroecologia (AFLORA), composta também por agricultores familiares, estudantes e professora foram tocados pela pergunta que uma de suas educadoras ambientais, Fernanda Maria Dias, fizera-lhes:

“Sou o que como. Então de onde venho e como sou feito?”. Para descobrirmos o processo pelo qual se dava nossa merenda escolar e responder: seria necessário o conhecimento do conceito de cultura alimentar; de quem define o que é desperdício; como funciona uma política pública; nossa relação com a produção local, sazonalidade, logística; e acerca da concentração fundiária, para, pensando criticamente o ODS 2, não neutralizar as estruturas que produzem a pobreza e inserir a fome em uma lógica produtivista e mercadológica (Neto, 2025).

Lima (2003) argumenta que a “educação para sustentabilidade” supõe a sustentabilidade como inquestionável. Porém, sustentar tem a ver com manter uma situação, desde que não extrapole certa fronteira. Nem todos concordam ser viável ou compatível, um modo menos destrutivo em um sistema econômico que visa o acúmulo indefinido ou o desenvolvimento. Beatriz Judice (2015) critica os ODS, por apresentarem uma visão épica e utilitária, na qual o humano é o ser que salvará o planeta; assim como a noção de “recursos naturais”, pela concepção antropocêntrica. Judice (2015:13) enfatiza ainda que, povos indígenas, no documento, são inseridos com reducionismos que violentam suas ontologias, chamados de “pequenos produtores rurais” ou “mais vulneráveis”⁶. Metas como “dobrar a produção agrícola”, projetam uma lógica econômica específica, capitalista sobre a natureza, como se fosse neutra, natural, extensiva a todos os povos.

Para Reigota (2016), desconstruir o antropocentrismo faz parte dos princípios éticos da educação ambiental. Alguns humanos⁷, na posição de observadores e exploradores, geram graves consequências que só podem ser revertidas se questionarmos tal concepção, estimulando uma “nova aliança” com todos os humanos e todas as espécies. O autor defende o diálogo com as mais diversas definições acerca do meio ambiente, para que os envolvidos identifiquem outras problemáticas e resoluções (idem, 2016, p.37).

A partir desta perspectiva, a professora apresentou o conceito *Tekoha* para os estudantes. Estudamos que a palavra *Tekoha* pode ser traduzida como “terra”, mas é uma outra coisa: o lugar onde se realiza o *Teko* - modo de ser. *Tekoha* seria, portanto, “o lugar em que vivemos segundo nossos costumes”. (Morais, 2018, p.119). Sem *Tekoha*, não existiriam elementos essenciais da cultura guarani-kaiowa, como o *Teko Porã* – bons costumes; nem o *Teko Marangatu* - “conduta sagrada” (Mura, 2019, p. 155). E para esse povo indígena, o convívio inclui plantas, fontes d’água, morros, animais, ancestrais, não se dá apenas entre o que se considera humano e vivo em um pensamento ocidental.

⁶ Embora a caracterização seja válida dentro das relações entre estes grupos e os Estados nacionais, suas culturas existem para além das mesmas.

⁷ O recorte “alguns humanos” tem o objetivo de expressar as diferentes interações humano-natureza. Não são todos os que mantêm com ela uma relação de exploração e extermínio, nem as mesmas posições de poder e possibilidade de escolhas daqueles atravessados por essa lógica.

A professora lhes perguntou, “O que pode uma horta?”. Responderam que com ela podemos fazer até sabonete, curar, matar a fome, conscientizar. Como ser um fazedor de sabonete, um curador, um matador de fome, um conscientizador? Disseram que teriam de estudar, esforçar-se e ir para a prática. A decisão debatida de nomear a horta com Tekoha, aconteceu como forma de conectar a terra com os desejos que levaram os estudantes ao projeto. Espelhar-se no exemplo de cuidar, saber e conhecer plantas, comer de forma mais saudável, estabelecer outra forma de convivência com animais, fazer política na escola, educar, esses quereres traziam consigo modos de ser, condutas e convívio. A partir daí, deslocamos o “poder fazer” para “que condições precisam existir para que isso aconteça?”. Assistimos juntos ao vídeo (79) Tekohá - Filhos da Terra - YouTube. Depois, conversando sobre a pergunta de Fernanda, “Eu sou o que como. Então de onde venho e como sou feito?” e do que queríamos ser na horta, um dos estudantes concluiu: “A terra faz eles serem quem são”. Aos poucos se desestabilizava o sentido de transformação apenas via humano sobre a natureza; e se atentava aos alimentos e ao lugar que habitamos, como importantes e trans-formativos de nossas pessoas e modos de existir.

Quando de uma retomada da terra, no contexto de luta dos guarani-kaiowa pela demarcação, os rezadores fazem cantos como uma forma de estabelecer comunicação com os seres invisíveis e guardiões que habitam o lugar, preparando a entrada da comunidade (Benites, 2014:234-235). Com este conhecimento, procuramos conviver com moradores e cultivadores que vieram antes de nós, a memória, a ponto de vista destes outros também seria fundamental para realizarmos a horta. Primeiro, experimentando o contato com as espécies vegetais da escola, por meio do olhar, toque, olfato, avisando sobre nossa chegada. Depois, começamos a pensar em como desenvolver uma conversa com as senhoras que cuidavam dos canteiros, jardinagem, limpeza e comida da escola, convidando-as a imaginar conosco como construir essa horta, e as consultando sobre as mudanças que geraria.⁸ Com o objetivo de valorizar a cultura alimentar local, proporcionar a troca intergeracional, e convidar familiares para a participação na horta, os alunos fizeram a “Entrevista com meu mais velho plantador”.⁹ Por fim, fizemos uma incursão à horta Três

⁸Algumas as aprovaram e nos deram dicas, outras não queriam que mexessemos nos jardins, outras ainda resistiam a ideia de gerar mais trabalho. Percebemos a necessidade de que elas vivessem o processo conosco, mas como, se estavam sobrecarregadas e ganhavam tão pouco? Como nos aproximariamos? E se mesmo assim não concordassem? Esta tensão nos acompanhou durante todo o processo, mas tentávamos demonstrar que estávamos dispostos a assumir a responsabilidade, sem sobrecarregá-las mais ainda, deixando tudo limpo e organizado depois dos plantios, fazendo reveasamento para rega das plantas. Algumas estiveram nos nossos encontros, fizeram nossa primeira colheita e nos enviaram fotos de seus pratos com as hortaliças.

⁹ Seguem as perguntas: 1 Desde quando e como começou a cultivar plantas? 2 Com quem e como aprendeu? 3 Por que cultiva? 4 Tem alguma coisa que sabe e pode ensinar pra gente cuidar delas? 5 Conhece alguma receita pra gente cozinhar com algo que cultiva?

irmãos, em Florestal, MG, de membros da AFLORA, onde os estudantes se aproximaram de agricultores orgânicos mais velhos.

“(...) o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido” (Ingold, 2010:21). Este sentido de tutor foi assumido ao longo do projeto. Na Horta Três Irmãos, os estudantes foram convidados a acompanhar o trajeto das águas, sentir o cheiro e presenciar as cores dos alimentos, o que fez parte dos relatos escritos dos estudantes que continham como produzir água, quando o alimento está para a colheita, quais espécies e como cooperam ou não umas com as outras na diversidade, como se dão as relações de trabalho, o tempo da produção, as preferências de água, clima e solo das espécies vegetais. E os estudantes presenciaram como humanos e natureza se constroem uns aos outros, “As plantas são inteligentes”, “O jeito do Seu Zé (José Martins Diniz) é calmo porque ele tem paciência com elas”, “Ele presta atenção nelas e elas vão mostrando pra ele como fazer tudo”, “Ele fala bastante porque passa muito tempo aqui e vê muita coisa acontecendo”, “Ele sabe o jeito delas, que faz elas crescerem mais bonitas”, “Quando ele mostrou o desenho na couve, deu pra entender a circulação da água todinha”.

Houve uma discussão durante a viagem de ônibus até a horta da associação, sobre o lanche que seria feito ao chegarmos à casa dos anfitriões. Antes, estudantes e professora foram avisados de um café da manhã coletivo, porém, alguns estudantes preferiam levar o seu, não compartilhar. A professora lançou algumas perguntas e surgiram outras dos alunos: o que fazia daquela refeição, uma propriedade? Se fosse individual, quem não tivesse dinheiro, deveria ficar sem comer? Por que na horta o lanche era coletivo? Na volta para a escola, a professora compartilhou que Ñande Ru, divindade guarani-kaiowa, criou os Ava Guarani (Homens Guarani) a partir das primeiras sementes por ele plantadas na terra (Mura, 2019: 155). Portanto, de acordo com esta realidade, não são os humanos, donos da terra, mas sim frutos dela. Alguns estudantes apontaram que se tratava de um mito e não de uma verdade. Então ela compartilhou para leitura, este resumo sobre mitos, da página ISA Mirim: Mitos | Povos Indígenas no Brasil Mirim.

Na próxima reunião, os estudantes relataram o que entenderam sobre a função dos mitos e seus significados. Com esse estudo, repensamos o conceito de verdade, desde que pautado por diferentes critérios, a depender da cultura, nem sempre científicos aos moldes ocidentais. Quando valorizamos o conhecimento do outro, é possível aprender com ele. Professora: “Por que vocês acham que lhes contei aquele mito, quando falamos sobre o lanche?”. Uma estudante: “Se a terra não é de ninguém, então a comida também não é”. Outra: “Mas tem que trabalhar pra comer”. A professora: “Quantas pessoas trabalham para que a gente coma, more, vista-se, para estarmos nesta sala de aula, imaginando nossa horta? E se o trabalho não fosse para ganhar dinheiro, para um interesse apenas pessoal, mas pra cuidar da Terra e das pessoas? Como seria nosso dia a dia se a gente trabalhasse por cuidado, não por obrigação?”. Compartilhamos percepções em torno de que plantar, colher,

Revbea, São Paulo, V. 20, Nº 7: 111-135, 2025.

cuidar da terra, dividir o trabalho, sem um proprietário humano da horta, deixa claro que os alimentos são coletivos; que a troca com a natureza envolvia receber o que ela dá e cuidar de volta, o que moldava as relações entre os agricultores e deles com a Terra, segundo a qual todos comiam, trabalhavam e cuidavam uns dos outros.

A Horta *Tekoha* conseguiu um espaço na escola, que lhes foi cedido para a construção de um canteiro, e paredes para uma horta vertical. Antes, havia um debate por um local amplo, já com terra que, nos planos da gestão, viraria um estacionamento. O desejo dos estudantes, depois de visitarem a Horta Três Irmãos, era transformar variados canteiros de jardins (com grama) em plantações comestíveis, o que estava em negociação com a direção e as senhoras que trabalhavam com eles. Fizemos um primeiro plantio de tomates, couve, alface, cebolinha, salsinha com a presença de alguns pais e orientação de Seu Zé, um dos agricultores que se tornou nosso parceiro. Entre várias aprendizagens, a estudante que ficou responsável pelo resumo do dia, anotou: “Se tiver larvas ou ovos, só tirar. Não pôr remédio, os próprios animais, como o marimbondo, podem afastar e matar pragas”, “A salsinha não gosta de viagens”, “Preparamos o berço (canteiro) para receber a planta, depois cobrimos com capim camero, para manter a umidade (economia de água) e não nascer mato. Essa cobertura de matéria orgânica protege o solo e conserva nutrientes para as próximas plantas que serão cultivadas, funciona como um adubo verde.”, “Para se escolher a matéria orgânica, deve-se levar em conta a velocidade de decomposição em relação com o clima, a qualidade e os microorganismos presentes no solo. Se decompor rápido demais, pode gerar fungos e outras doenças. O mais recomendado é usar capins, palhas, folhas, cascalhos de madeira, serragem.”.

Conversamos sobre o método indígena da coivara, uma abertura de roça com queima baixa e controlada, realizada em horários de maior humidade e com atenção aos ventos, seguida de um descanso longo para a terra e de um reflorestamento espontâneo. Como um corpo vivo, para os guarani-kaiowa, a terra precisa comer e descansar. Plantas, a exemplo do milho, são tratadas como crianças (Mura, 2019: 156). A coivara não é feita sem rezas, e se entende que os lugares tem seus “donos” não-humanos:

Quando o agricultor abandona o cultivo, o espaço da roça antiga deveria ‘naturalmente’ ser reapropriado pelo *jara*, que nele retoma o cultivo de sua própria lavoura, no caso, a floresta (Pereira, 2010:132).

Seu Zé explicou que no sistema agroecológico, para iniciar um plantio, juntam-se árvores, cipó e outras vegetações em um canto, para que se decompõem, o resultado será misturado no solo depois; durante o cultivo, repõe-se tudo o que a planta tira de noventa em noventa dias, com análise do solo de dois em dois anos e, com irrigação planejada, não há perda de

nutrientes pela enxurrada. Percebemos que ambos os modos de fazer, respeitam o tempo e a nutrição da Terra, que há relacionamento e atenção constantes, que dêem condições a uma boa alimentação e a um modo de ser (teko porã) (Mura, 2019: 160). “Tão pequenas”, “Cuidado!”, “Vamos tirar uma foto de como elas são agora”, “Vamos ver elas crescerem”, diziam os estudantes com as mudas, envolvendo-se com suas existências.

Por outro lado, a professora colocou que os dois modos de plantar respondem a modos de existir diferentes: na coivara, o foco é recompor o *Tekoha* e as relações entre pessoas humanas e não-humanas; na agroecologia, otimizar um sistema produtivo contínuo, baseado em indicadores empíricos. Fernanda comentara conosco que a agroecologia toma como inspirações, técnicas indígenas e de populações tradicionais, o que era visível para nós na tentativa de reconhecimento de um saber da própria terra. A coivara por vezes é criticada pelo risco de se alastrar o fogo, degradar a terra e a biodiversidade local. Porém, deve-se contextualizar que seus efeitos mudaram com as novas condições ambientais, longos períodos de seca e presença de gramíneas estrangeiras, por exemplo, que indígenas atribuem a intervenção do branco (Pereira, 2010). Além disso, é preciso contar com as tecnologias específicas do plantio indígena, que permitem a regeneração:

As mulheres plantam logo em seguida, primeiro as plantas de ciclo rápido, como milho, feijão, melancias – de colheita prevista de seis meses a dois anos. Após o abandono, vem a capoeira e com ela os animais e micro organismos. Os animais trazem sementes, que a diversidade esconde de seus predadores permitindo que germinem. A segunda queima, a coivara, é uma seleção mais fina de pontos férteis. É então plantada a batata-doce, que aproveita particularmente o potássio das cinzas. A remoção dos resíduos do solo pelas mulheres evita a compactação, daí os novos empilhamentos e as novas fogueiras antes da introdução de mamão, abacaxi e urucu. Os índios chegam a preparar comida nos locais das roças para aproveitar as cinzas como nutriente. As plantas introduzidas no primeiro plantio são as mais tolerantes ao fogo, vindo depois as frutíferas, destinadas à caça (Leonel, 2000:244).

Imaginar nossa horta entre um *Tekoha* e a agroecologia seria compor nossa própria versão, um plano comum, heterogêneo (Kastrup, Passos, 2013). Nosso espaço já era cimento e nossa tarefa seria encontrar um modo de fazer dele floresta¹⁰.

Apesar do grupo pequeno, nem todos acompanhavam cada comentário, conversa, não era fácil contar com a disponibilidade de alguns.

¹⁰ Planejávamos ainda aprender compostagem, mas a direção já nos avisara que talvez não se adequasse às regras de limpeza e higiene da escola. Veio a pandemia de COVID, quando nós a estudamos à distância e alguns a praticaram em casa.

Faltavam aos encontros, pois já trabalhavam fora ou em casa, cuidavam de irmãos etc. Além do volume de atividades escolares que contavam para a passagem à próxima série, enquanto a horta não valia ponto na maioria das disciplinas. Sem fazer parte do projeto político-pedagógico da escola, configurou-se como atividade extracurricular da única professora, que ia à escola aos finais de semana, sem remuneração. Talvez, mobilizar uma turma inteira, em seus horários de aula, tivesse trazido facilidades ao se enquadrar na rotina escolar; por outro lado, corria-se o risco de esvaziar a horta de sentido, ao colocá-la como mais uma atividade obrigatória e forma de avaliação. Partindo da compreensão da sobrecarga dos estudantes e professora, contra uma lógica de performatividade e a favor da experiência, tornou-se importante celebrar cada encontro, alimentar-se juntos de comidas feitas e compradas por nós, conversar o que não fora planejado, ouvir longas histórias de seu Zé, receber novos familiares, amigos e as senhoras trabalhadoras da escola, lembrando-nos de que junto à Terra estávamos nos tornando um coletivo.

Fernanda, a educadora ambiental, comentou conosco em nosso primeiro encontro, que da mesma forma como fomos recebidos na Terra, era importante para os agricultores nos receber bem na Horta Três Irmãos. Propôs uma reflexão sobre quais rastros nós deixaríamos ao ser recebidos, na horta, no planeta. Essa aprendizagem se estendeu ao momento em que nós os recebemos na escola, traduzida no desejo de lhes oferecer um bom lanche, no lamento quando lhes foi servido achocolatado com bolacha, o que continuou presente em cada encontro onde trocávamos comidas. Este relacionamento ressoa uma ética da hospitalidade/diplomacia guarani-kaiowa, no sentido em que construir *Tekoha* supõe se anunciar, negociar e agir com os seres do lugar (Benites, 2014; João, 2023); em que se trata de um “território-memória”, quanto ao pertencimento, continuidade e corresponsabilidade com quem o habitava antes (Morais, 2018); e em que a alimentação tece relações entre pessoas e plantas, o que sustenta que oferecer/partilhar alimentos são gestos relacionais de contrapartida ao que se recebe do lugar (Mura, 2019).

Uma horta escolar em meio à pandemia de COVID-19

Se quisermos, após essa pandemia, reconfigurar o mundo com essa mesma matriz, é claro que o que estamos vivendo é uma crise, no sentido de erro. Mas, se enxergarmos que estamos passando por uma transformação, precisaremos admitir que nosso sonho coletivo de mundo e a inserção da humanidade na biosfera terão que se dar de outra maneira. Nós podemos habitar este planeta, mas deverá ser de outro jeito. Senão, seria como se alguém quisesse ir ao pico do Himalaia, mas pretendesse levar junto sua casa, a geladeira, o cachorro, o papagaio, a bicicleta. Com uma bagagem dessas ele nunca vai chegar. Vamos ter que nos reconfigurar radicalmente para estarmos aqui (Krenak, 2020: 23 e 24).

Em março de 2020, as aulas foram suspensas pela pandemia do COVID-19. As funcionárias da cozinha, da limpeza e da gestão eram obrigadas a trabalhar na escola, enviavam fotos da horta ao coletivo, que não sabia como continuar o que dependia daquele ambiente para se desenvolver. O primeiro passo diante do colapso de nossas expectativas, foi ler juntos a entrevista com a ecóloga Ana Lúcia Tourinho, no jornal online Outra mídias, intitulada “O perigoso elo entre desmatamento e pandemias”. Um senso de urgência misturado ao desânimo nos solapou.

À distância, ao longo de 2020 e 2021, realizou-se algumas atividades, com aquela intenção de mostrar aos estudantes o que temos feito do lugar que habitamos, e como, em contrapartida, isso tem nos moldado. Na primeira, a professora propôs a observação do que cultivamos com a Terra e do que fabricamos, e aparece em nossa dieta diária. Pediu que desenhassem em uma blusa branca o que costumavam comer, fotografassem-se vestidos com ela, e respondessem às seguintes perguntas: 1 Identifique os alimentos de origem animal e vegetal que você costuma comer. 2 Além de vc, algum outro ser consome algum desses alimentos? Quais? 3 Identifique os alimentos industrializados. Você conhece os ingredientes que os compõem? Veja no rótulo. Faça uma pesquisa dos efeitos na saúde do que você mais consome. 4 De onde vêm esses alimentos? Aponte onde você os adquiriu, e pesquise o trajeto de um deles até sua mesa. 5 Pesquise a pegada ecológica de dois alimentos. 6 Quais empresas e trabalhadores estão na produção dos seus alimentos? 7 O que precisa acontecer para que você tenha uma alimentação nutritiva e saudável (tanto no que diz respeito ao meio ambiente quanto as relações de trabalho na produção e circulação)? 8 O que é feito do lixo gerado com sua alimentação?

Seguem alguns comentários dos estudantes a partir dessa atividade: “A carne causa muito impacto ambiental, gasta muita água e tem o CO2, eu não tinha ideia”, “Descobri que como muito conservante e do que eu consegui ver mais ou menos dos salários, os trabalhadores, como as pessoas que lavam os legumes e verduras, ganham muito mal”, “Eu acho que a gente devia estudar mais isso na escola”, “Não adianta saber disso porque as coisas mais saudáveis são caras e não são gostosas”, “A gente acha que tá só escolhendo alguma coisa no supermercado, mas tem tudo isso por trás”. Assim, o ato de comer começava a ganhar uma dimensão coletiva, pelas conexões encontradas entre os hábitos, resultados também de um modo de produção. Saúde, gosto, trabalho, destruição ambiental, ao longo do projeto a professora pretendia seguir estas pistas, para levar os estudantes ao encontro da nossa definição de natureza e de como nos relacionamos com ela.

Associamos noções da teoria de Karl Marx, que havíamos estudado em sala de aula, a uma live sobre sistema agroalimentar brasileiro com a geógrafa Ana Flávia Mairinck. Nesta oportunidade, aprendemos sobre os lugares da agricultura familiar e do agronegócio nesse sistema. Eles assistiram e comentaram o curta-metragem de animação, “A troca”, “Isso foi quando os

Revbea, São Paulo, V. 20, Nº 7: 111-135, 2025.

portugueses vieram para o Brasil”, pelo qual identificamos como a violência e o genocídio dos povos indígenas estão nas origens da propriedade privada, da desigualdade na divisão das terras brasileiras, assim como na construção da pobreza em nosso país, “Eu já sabia que eles tinham sido assassinados, mas eu nunca tinha pensado como isso tem a ver com o que acontece hoje”. Foi ainda compartilhado com os estudantes, o curta-metragem “Abuella Grillo”, uma história contada pelo povo Ayoreo, da Bolívia, em que a água é personificada e se demonstra a necessidade de respeitar seus limites. “Eu pensei no futuro, porque o filme mostra que, se a gente continuar consumindo, consumindo, pode ser tarde demais”, “Eu lembrei do que a Bruna Maria (Bruna Maria Martins, oceanógrafa com quem tivemos uma live sobre a questão da água) falou sobre a água ser uma mercadoria ou um direito”. A professora: “E sobre o direito da própria água, de existir?” Silêncio.

Nem sempre houve participação, estudantes se ausentavam, atrasavam tarefas, deixavam de fazer, uma se retirou. A professora solicitava que compartilhassem os significados das suas experiências, “Eu não sei muito o que falar, entrei só para plantar, e agora estou vendo como é incrível”, “Estamos fazendo uma coisa importante, mas estou desmotivada”. Com o distanciamento, para a professora se impunham dúvidas: não estaríamos reforçando o papel de “humano salvador” e da natureza apenas como recurso (por ex, quando estudavam e publicavam em rede social os usos das plantas ou a importância das abelhas)?; estaríamos apenas nos juntando às infundáveis informações que os estudantes acessavam na internet, sem aprendizagem como consequência? Os contatos via telas aconteciam com poucas palavras e sem rosto, resistiam a aparecer nas câmeras. Não sabíamos se e quando voltaríamos à escola. A ideia inicial era cuidar do lugar onde conviviam e passavam um longo período dos seus dias, a escola, a fim de abrir os sentidos para as plantas que o dividiam com eles. Nas intenções da professora, não estava reproduzir um *Tekoha* guarani-kaiowa, mas fazer da escola um lugar ao qual pertencemos. Também seria importante conhecer a natureza como diferença com a qual se habita o mundo, e aprender com ela.

Foi então que uma outra professora sugeriu que trocassem imagens de plantios domésticos. Surgiu o “Quintal *Tekoha*”, de forma a continuar o que tinham aprendido com os agricultores, e compartilhar com a comunidade escolar. Havia um debate intenso em torno da saúde mental dos estudantes e funcionários, afetada pelo isolamento social. Os estudantes pensaram que poderiam contribuir para sua melhora, propondo um contato com as plantas. Plantaram, gravaram vídeos, e alguns foram postados em rede social. A professora orientadora do projeto também construiu uma pequena horta em seu apartamento e gravou o vídeo, outros dois professores enviaram fotos dos seus cultivos; outros ainda fizeram vídeos sobre compostagem do ponto de vista químico e biológico. Em paralelo, estudava-se as espécies vegetais, aprendiam a identificá-las com um aplicativo, conheciam propriedades biológicas, usos, importância ambiental.

Resgatando as experiências com a horta na escola, ao exigir observação diária de germinações, mudas, pragas, preferências por luz e água, o “Quintal *Tekoha*” favoreceu o reconhecimento da autonomia das espécies vegetais, pois em vez de recursos passivos, as plantas respondiam e impunham condições (ritmos, limites, resistências), demandando negociação, o que poderia futuramente apontar, nas conversas com os estudantes, para a noção de direitos da natureza. Não se estabeleceu metas, mas se promoveu acompanhamento e cuidado interespecífico, lidando com morte e vida para a aprendizagem de como se relacionar. Plantar e cultivar se tratou de compartilhar casas, apartamentos com moradores outros. A professora comentou com os alunos que antes de nossas moradias ocuparem aquele espaço, havia plantas ali. Por que elas deveriam ser totalmente apartadas de nós?

Inspirados pelo livro “A vida não é útil”, de Ailton Krenak, apreciaram o poema “O homem, as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade e a música “Um índio”, de Caetano Veloso, para observarmos a ideologia do progresso em nossa história e dia a dia, relativizarmos a noção linear do tempo e discutirmos a noção de tecnologia. Esta atividade foi preparatória para uma live com Beatriz Judice, economista e antropóloga, que apresentou aos estudantes o tema do antropoceno, em sua relação com a mudança climática e os pontos de não retorno da Terra. A aposta da professora foi insistir na perspectiva dos nossos modos de existir, dos guarani-kaiowa e da Terra, como grandes descobertas. Do outro lado, os estudantes seguiam os pensamentos compartilhados e, às vezes imbricados ao que lhes tinha levado ao projeto, formavam rotas compreensíveis ou não (Ingold, 2010). Para além de uma comunicação, dava-se um caminhar, ao mesmo tempo coletivo e solitário.

Estudantes: “Como ele diz na música, era óbvio, já tinha as coisas que precisava nesse planeta”, “Mas também a gente não pode parar de tentar melhorar as coisas, de evoluir”. Alguns estudantes comentavam que era possível aprender com os guarani-kaiowa, outros, que lhes parecia um modo de vida do passado, que não tinham tecnologia, a professora aproveitava para problematizar o evolucionismo cultural, e perguntava “É possível imaginar um futuro de acordo com nosso modo de vida atual?”. Repensamos o critério de utilidade, inserido na sociedade de consumo, na lógica da produtividade, associamos com suas experiências nas redes sociais e com a escola, falamos ainda sobre racismo ambiental. Um estudante: “E se juntássemos as tecnologias dos brancos e dos indígenas, poderia dar certo”. Professora: “Você sabia que a ciência usa muitos conhecimentos indígenas? Mas como, a que, a quem serve esse uso?”. Outro estudante: “Os ricos vão querer se proteger e não estão nem aí para os outros”, “Mas do jeito que ela (Beatriz) falou, uma hora nem vai importar se a pessoa for rica ou pobre”.

Em uma educação para as relações étnico-raciais, é importante não reproduzir o discurso onde uma identidade é tomada como absoluta, neutra, e a outra folclórica, o que acontece quando tratamos o conhecimento de outros povos como fantasias exóticas, sendo etnocêntricos. “Só posso respeitar

Revbea, São Paulo, V. 20, Nº 7: 111-135, 2025.

verdadeiramente a alteridade do outro se eu reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano” (Forquin, 2000: 63). Como evitar o estereótipo do “primitivo”, do índio romântico em harmonia com a natureza porque “inocente”, porque lhe faltaria o “avanço tecnológico”? Perguntou-se a cada estudante por que adotamos o nome *Tekoha*, “Porque os índios sabem cuidar da natureza.”, “Porque a terra é importante para nós”, “Porque eles vivem em harmonia com a natureza”, “Porque eles cuidam da terra e a terra cuida deles, um influencia no que outro é”. Diante destas respostas, conversou-se sobre o relativismo cultural de forma a lhes colocar a questão presente no livro didático Sociologia Hoje (Machado; Amorim; Barros, 2017), acerca do critério da sustentabilidade: se fossemos adotá-lo como parâmetro de evolução, quem estaria no topo?

Em seguida, refletimos se o termo era apropriado, e por que, às interações entre indígenas e natureza. Já que sustentabilidade carrega a ideia de gestão de recursos, noção alheia às culturas indígenas, que não resumem a esta forma calculável e administrativa, as existências não-humanas. O excesso, ruim por prejudicar vínculos e não por acabar com quantidades. Desenvolver, crescer, sendo capaz de sustentar, diferente do que seria para os povos indígenas, coexistir, fazer o mundo agora e não seguir uma linha evolutiva. A noção de um humano como espécie superior, seria fundamento da própria ideia de desenvolvimento e sustentabilidade.

Por meio do conceito de perspectivismo indígena, tradução antropológica de uma ontologia, tentou-se compartilhar que essa noção é diferente para os povos indígenas. No naturalismo, que é o modo mais comum de pensar na relação entre gente e natureza na nossa escola, imagina-se que essa natureza é única e existem muitas culturas. Os humanos, por terem um interior capaz de refletir, escolher, criar, teriam diferentes modos de classificar e administrar (o que alguns chamam de cultura) um exterior que é único (o que alguns chamam de natureza), daí “sustentabilidade” como gestão e controle de recursos. No perspectivismo ameríndio há interioridades, “pessoas” humanas e não-humanas com sua cultura, e muitas naturezas, mundos, corpos diferentes (Viveiros de Castro, 2018). A natureza varia no perspectivismo porque cada ser vê o mundo a partir do seu corpo.

A professora deu o exemplo clássico trazido por Viveiros de Castro, a onça se vê como humana e o sangue, em seu mundo, é cerveja de mandioca (*cauim*). Tinha dúvidas se conseguiria traduzir uma percepção radicalmente diferente do que nos parece já dado. Estudantes: “Mas como eles sabem que a onça pensa assim?”, “Então depende da opinião”. Professora: “Não, depende do mundo que aparece, se você ver a forma humana da onça, ou de uma árvore, é porque não está mais no seu mundo, o mundo muda a depender da relação, do que acontece, de quem e como se vê, de como você se comporta”, “Não é que eles pensem que a onça é humana, é que para a onça ela é humana” (Lima, 1996:25). Estudante: “Eu lembrei daquele filme Irmão Urso”.

Pesquisamos na internet e lemos trechos de artigos sobre o perspectivismo indígena, que a professora mediava. Sem uma separação fixa entre o que é humano ou não, para ocuparem o ponto de vista humano em um acontecimento, dependeria dos modos como os seres se relacionam. O porco que é uma presa para o caçador, para si é um humano. Se esse mesmo caçador estiver sozinho na mata, a onça pode percebê-lo como presa. Por isso, viver bem, conseguir caçar, não ser pego pela onça, depende de respeito, diplomacia e de coisas que se faz para ser gente (rituais, o modo como se alimentam, enfeitam os corpos, caçam, plantam etc) nas relações com as todas as perspectivas que habitam a floresta.

Professora: “Não acham que é um pouco da Horta Tekoha? Fazendo o nosso coletivo e conhecendo, negociando com o mundo das plantas? A horta não é só um lugar, ou o lugar é vivo, ele responde, não? Murcha, dá fungo, encharca, ficam bonitas...”. Estudante: “É um ser vivo, mas ter uma cultura humana, eu acho que só os gatos e cachorros”. Professora: “Entendo que eles pareçam mais próximos, alguns sentam no sofá com a nossa família. Mas é que humano aqui não significa que seja igual a gente, as plantas, os gatos e cachorros, de acordo com o que estamos estudando, têm outros corpos, então são gente diferente e têm seu próprio modo de vida.”, “E eu entendo que no Irmão Urso muda o corpo e muda o mundo, mas no perspectivismo não precisa virar o outro, nem se quer, é perigoso perder o seu mundo! A convivência acontece com o cuidado. Ele não é bonzinho e nem fantasia”. Estudante: “Eu acho que entendi. Ainda acho estranho. A horta faz as coisas do jeito dela e a gente do nosso. É isso que eu entendo.”

Dando continuidade a apresentação de outras imagens de natureza, escutamos a música “É tudo pra ontem”, de Emicida e Gilberto Gil, que traz um mito Krenak da criação dos humanos¹¹, para questionarmos o antropocentrismo, e pensarmos com a perspectiva dos tamanduás. Fizemos uma leitura compartilhada da reportagem “Indígenas foram os primeiros a alterar o ecossistema da Amazônia”, com a qual compreendemos que nem toda ação humana com a natureza é prejudicial, ou seja, o artificial pode conviver com o que veio antes de nós sem destruí-lo e a nossa saúde. A

¹¹ “Tem uma história antiga do povo Krenak que diz que o Criador deixou uma humanidade aqui na Terra e foi para algum outro lugar do cosmos. Um dia ele se lembrou de nós e disse: “Ah, eu deixei minhas criaturas lá na Terra, preciso ver o que eles se tornaram”. Mas, enquanto fazia esse movimento incrível de vir até aqui nos ver, ele pensou: “E se eles tiverem se tornado algo pior do que eu posso conceber? O melhor seria não ter um encontro pessoal com eles. Vou fazer o seguinte: vou me transformar em uma outra criatura para ver as minhas criaturas”. Ele se transformou num tamanduá e saiu pela campina. Em certo momento, um grupo de caçadores, munidos de bordunas e laços, se encostaram numa paisagem, avançaram sobre ele, o prenderam e levaram pro acampamento com a intenção óbvia de comê-lo. Duas crianças gêmeas, que observavam a cena, evitaram que ele fosse levado para a fogueira. Ele então se revelou para os meninos, que, antes que os adultos descobrissem, acobertaram a sua fuga. Do alto de uma colina, os meninos gritaram: “Avô, o que você achou da gente, das suas criaturas?”. E Deus respondeu: “Mais ou menos”. (Krenak, 2020, p.22)

diferença é que esta manipulação que constrói biodiversidade é destinada à vida destes grupos, e artificialidades como os transgênicos são pautadas em um modelo industrial de produção que visa o aumento da oferta de mercadorias, para que sejam consumidas em escala intensiva e gerem lucros econômicos (Reigota, 2010).

Também vimos o curta “Mais índio, menos preconceito”, para discutir uma diferença entre perda e mudança cultural, demonstrando que indígenas não são avessos à tecnologia, mas criam e usam aquela que faz sentido dentro de sua cultura, e que transformam e são transformados por tecnologias estrangeiras, muitas vezes em processos colonizadores, violentos; ou com o decorrer do tempo, como todos os povos. Inspirada pelo livro de Spency Pimentel, “O índio que mora na nossa cabeça: dificuldades para entender os povos indígenas”, a professora propôs um exercício aos estudantes: coletar palavras relacionadas aos povos indígenas com pessoas variadas. Surgiram ervas medicinais, cocar, rituais, nú, folclore, dia do índio, oca, mato, pintura, sem roupa, arco e flecha, olho puxado, tinta, dança de roda, penas, caça. Pediu então que os alunos, depois de navegar no site Povos Indígenas no Brasil, fizessem o próprio quadro de palavras. Surgiram: *Tekoha*, *urihi*, diversidade, não só o humano é gente, ancestralidade, originários, tecnologia, cultura, *tukano*, *assurini*, *karangatu*, mitos, *teko-porâ*, cohecimento, coletividade, originário, gambiarra, etnias, cantos, Denilson Baniwa, *bororo*, direitos, terras, *ekuru*. Comentamos as escolhas depois no sentido de sondar as imagens que fazemos sobre os indígenas e por quê.

Os debates entre alguns dos estudantes traziam uma consciência recente dos crimes ambientais, elementos descobertos de culturas ocidentais e indígenas por meio do contraste, e uma tarefa pela frente. A apatia, o distanciamento, as incompreensões e as discordâncias também se manifestavam. O evolucionismo muitas vezes funcionando como ponte para se compartilhar da ideologia do desenvolvimento, e/ou à sensação de impotência e visão fatalista. Indutores para se continuar, as contradições e saberes dos estudantes não eram tratados como externos ao educar, esse que busca expor às diferentes forças que compõe as experiências. Assim eles intervinham nas mudanças e em todo o processo (Katrup, Passos 2013). A professora lhes apresentou a análise de Krenak (TV Cultura, 2021) sobre o fim do mundo indígena, com a colonização; retornou ao vídeo “A troca”; perguntou o que temos a aprender com a experiência de quem já vivenciou o que está no nosso horizonte.

Teria sido interessante um aprofundamento nos sentidos do tempo, trazendo um outro olhar para o passado, e exemplos de outros modos de produção possíveis, outros futuros articulados às condições presentes, das organizações sociais indígenas e outras. Um percurso com a filosofia e as ciências da natureza, para pensarmos nos conceitos e distinções entre natureza/cultura, talvez possibilitasse a compreensão da diversidade de ontologias. Mas nas músicas, na poesia, na reportagem sobre a co-construção

da floresta amazônica, no questionamento ao estereótipo e nas atividades, esta trilha se fez presente e não se pretendia exaustiva, fechada. Haveria espaço para as associações dos estudantes com suas vivências no trabalho, dentro da família, nas religiões, na internet, com os amigos, animais domésticos etc., e com o tempo. “Aprendi com você o que nem sonhava me ensinar”, Gallo (2012) cita Clarice Lispector para dar conta do inesperado, fruto de um descompasso entre o ensino e a aprendizagem, que nem sempre andam juntos. “(...) se ensinar é colocar sinais para que outros possam orientar-se, aprender é encontrar-se com esses sinais.” (idem, 2012: 03). Neste processo, signos não planejados são emitidos na relação professora/estudantes, e todo o ambiente em que estão engajados também os emite, proporcionando caminhos imprevisíveis.

Considerações finais

A pedagogia de projetos, quando operada sob a racionalidade neoliberal que organiza políticas e gestões escolares, tende a funcionar como dispositivo de governamentalidade (VEIGA-NETO, 2013). Ao substituir o tempo contínuo da aula por cronogramas flexíveis, metas, entregas, autoavaliações e “portfólios”, ela inculca práticas de autogestão, responsabilização e cálculo de risco, isto é, a condução de condutas que produzem o “empreendedor de si”. Criatividade” e “aprender a aprender” não se dão como autonomia situada em coletivos e na partilha de um legado de conhecimentos, mas como exigência à empregabilidade instável e polivalência superficial, convertendo saberes em performance e “capital humano”, o foco sempre na (re)produção. Ao recentrar o processo no interesse individual, em problemas recortados e recompensas rápidas, esta lógica privatiza o sucesso e o fracasso, deslocando para o estudante a responsabilidade por resultados que dependem de condições materiais desiguais e de um mercado de trabalho precarizado. Nessa chave, a escola invoca liberdade para torná-las competitivas, com treinamentos de competências adaptativas (idem, 2013).

Na escola, quando dez alunos são considerados protagonistas de uma educação ambiental, corre-se o risco de fazê-los modelos do “sujeito ecológico” ou do futuro “colaborador” ou consumidor do “mercado verde”, cumpridor de normativas sob a imagem de uma livre escolha do sustentável. Além disso, a ideia de “protagonismo” como o modo mais desejado de participação, mina a singularidade dos envolvimento de estudantes em sua diversidade, e exclui a conjuntura e estrutura social que tornou possível, e que também dificultou seus engajamentos¹².

Para escaparmos desta lógica, ainda que atravessados por ela e seus limites, no processo da horta escolar, tentou-se alimentar o vínculo com a comunidade, ao imaginarmos contribuir com a merenda de todos, juntarmo-nos

¹² A partir das diferentes condutas dos estudantes, é possível pensar em futuros trabalhos sobre as diferenças da ideia de participação para estudantes e professores.

as funcionárias da cozinha, inclusive problematizando os motivos de sermos poucos, e incorporando à trajetória o que cada estudante realizava ou mesmo a inexistência da participação, sem transformar adesão em métrica de desempenho. Seus interesses eram levados em conta, mas frequentemente negociados uns com os outros, as plantas, parceiros de fora da escola e a professora; e mediante o esforço de compreensão diante das novidades, aliando-o à valorização das descobertas, ao prazer de conhecer. Refletiu-se sobre os usos individuais que fazemos da natureza, mas acompanhados por teorias críticas ao contexto sócio-econômico que os informam e os limitam. A finalidade se deslocava de entregar resultados para cozinhar, comer e cuidar juntos, abrindo o projeto ao comum. A partir do encontro com a cultura guarani-kaiowa, tentou-se provocar novas perguntas, a fim de situar as relações humano/natureza como parte de uma criação coletiva e interespecífica de realidades, que não são inevitáveis. Pela noção do cuidado, inserida em uma ética da diplomacia, a própria noção de identidade – que possibilitaria o apego ao mérito pessoal isolado, o uso da natureza na medida em que não lhes atingisse a consciência, a compra e venda de um modelo de vida enquanto a catástrofe e sua urgência são dissimuladas – foi relativizada em favor do olhar à convivência e de uma transformação de seu mundo.

Em ressonância, segundo Gallo (2012), conectado ao pensamento de Deleuze, o aprender não se trata de reconhecimento ou simples correspondência ao que se ensina, demanda presença, errância na “perda de tempo”, processo e passagem espaço-temporal, da ordem do problemático criador de algo novo, sempre singular, que “faz com” e não “faz como”. As exposições iniciais à terra, à água, ao céu, sol, chuva, aos alimentos, às plantas, às pessoas mais velhas, aos agricultores, depois, via internet, às especialistas que estiveram nas lives, às teorias e interpretações da professora, textos, vídeos, sites, redes sociais, telas, mensagens, avisos da sala de aula virtual, foram uma tentativa de caminhar neste sentido, emitindo signos e criando uns com os outros um labirinto de plantas, culturas e naturezas, onde vivemos a diversidade e cuidado como uma habilidade. Experiências com a alteridade se deram tanto com a cultura guarani-kaiowa, quanto, de modos diferentes, com as plantas, os agricultores familiares/orgânicos mais idosos, as trabalhadoras da escola, com as acadêmicas, a professora. O andarilho de Ingold (2015), podemos assemelhar ao sujeito da experiência de Buendia (2002), que perde seus poderes de ação e está submetido, receptivo, afetado com a escuta do mundo.

E o resultado principal destas relações foi tal abertura, o colocar-se a caminho.

“E quando voltarmos para a escola? Uma hora a gente vai voltar”, perguntou a professora. Estudantes: “Vamos plantar tudo de novo”, “Vamos fazer nosso *Tekoha* na escola”, “Eu não quero mais, não sei explicar, não tenho mais vontade”, “Vamos servir o que a gente plantou para os alunos no intervalo (recreio) e chamar mais gente pra horta”, “Vamos dividir as tarefas”. Professora: “E o que vocês aprenderam com a natureza?”, “Que sem ela não

tem nada”, “Depende, pro branco ela é só um objeto, e pro indígena ela é outra pessoa”, “Ela é até a mãe deles”, “E a gente não é melhor, tem que ter o respeito, senão acontece igual ao que aconteceu lá em Brumadinho”, “Não sei o que falar”, “Que a gente tá acabando com tudo porque não pensa que vai acabar”, “Sinceramente, ela é um universo de moléculas, de seres vivos”. Essas falas não cabem em caixas de competências, indicam que mesmo incompletas, carregando elementos imperceptíveis aos estudantes e à professora, lançou-se à natureza como fruto de diferentes realidades, à variação das naturezas, a depender das relações que estabelecemos (Viveiros de Castro, 2018); iniciou-se uma atitude de pertencimento ao território escolar, semente para o reconhecimento de múltiplos pertencimentos e territórios existentes no mundo, como o das plantas e dos guarani-kaiowa.

Referências

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de; MURA, Fabio. Guarani Kaiowá. **Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental (ISA)**, 10 ago. 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1. Acesso em: 29 set. 2025.

AFLORA – **Associação Florestal de Agroecologia**. Página institucional. 2023. Disponível em: <https://aflora.org.br/cgi-sys/suspendedpage.cgi>. Acesso em: 20 fev. 2023.

APIB OFICIAL. **A troca**. [Vídeo]. YouTube, 11 abr. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BENITES, Tonico. Recuperação dos territórios tradicionais guarani-kaiowá. Crônica das táticas e estratégias. **Journal de la Société des américanistes**, v. 100, n. 2, p. 229-240, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 jun. 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em: 5 abr. 2023.

DARIUS, F. A.; BARNABÉ, T. A. Deep Ecology: uma nova metafísica em tempos de crise ambiental. **Kerygma**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 50-63, 2020.

DESCOLA, Philippe. Beyond nature and culture. **Proceedings of the British Academy**, v. 139, p. 137-155, 2006.

Revbea, São Paulo, V. 20, Nº 7: 111-135, 2025.

EMICIDA; GIL, Gilberto. **É tudo pra ontem**. [Vídeo]. YouTube, 2020. Disponível em: https://youtu.be/qbQC60p5eZk?si=UeRfO_AjiypWLcLH. Acesso em: 28 mar. 2025.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRANCO, José Luiz de A. Patrimônio cultural e natural, direitos humanos e direitos da natureza. In: SOARES, Inês; CUREAU, Sandra (org.). **Bens culturais e direitos humanos**. São Paulo: Edições SESC, 2015. p. 155-184.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012. Anais... [s.l.: s.n.], 2012. p. 1-10.

GOLDMAN, Márcio. Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. **Etnográfica**, Lisboa, v. 10, n. 1, 2006.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

INOCÊNCIO, Adalberto F.; CARVALHO, Fabiana A. O sujeito ecológico: objetivação e captura das subjetividades nos dispositivos e acontecimentos ambientais. **Revbea**, São Paulo, v. 16, n. 5, p. 94-114, 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Menos preconceito, mais índio**. [Vídeo]. YouTube, 19 abr. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc>. Acesso em: 5 abr. 2023.

JOÃO, Isaque. Autonomia Kaiowa e Guarani: a ação dos nhanderu e nhandesy na criação dos tekoha. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 66, e204550, 2023.

JUDICE, Beatriz. **Uma primeira exploração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas a partir de um ponto de vista antropológico**. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 6., 2017, São Paulo. Anais... São Paulo: IEB-USP, 2017.

KASTRUP, Virgínia. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, 2013.

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

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LEONEL, Mauro. O uso do fogo: o manejo indígena e a piromania da monocultura. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 231–250, 2000.

LIMA, Gustavo. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2003.

LIMA, Tânia Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 21–47, 1996. DOI: 10.1590/S0104-93131996000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fDCDWH4MXjq7QVntQRfLv5N/>. Acesso em: 23 set. 2025.

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H. J. D.; BARROS, C. F. R. **Sociologia hoje**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

MORAIS, Bruno. O pêndulo guarani: território, memória e história no tekoha Apyka'i. **Abya-Yala: Revista de Acesso à Justiça e Direitos nas Américas**, Brasília, v. 2, n. 2, 2018.

MURA, Fábio. **A procura do “bom viver”: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2019.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF: As Nações Unidas no Brasil, 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 27 set. 2025

NETO, Tito Galvanin. Da fome ao caos: uma análise crítica dos ODS 2 da Agenda 2030 sob a perspectiva da teoria de Josué de Castro. **Em Tese**, Florianópolis, v. 22, p. 1-34, 2025. Universidade Federal de Santa Catarina.

OLIVEIRA, Joana. **Indígenas foram os primeiros a alterar o ecossistema da Amazônia**. El País – Brasil, 2 mar. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/02/ciencia/1488466173_526998.html. Acesso em: 5 abr. 2023.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171

PEREIRA, Levi Marques. Demarcação de terras kaiowa e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial. **Tellus**, ano 10, n. 18, p. 115-137, 2010.

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

PONTES, Nádia. **O perigoso elo entre desmatamento e pandemias**. Outras Mídias, 26 dez. 2020. Disponível em: [inserir URL]. Acesso em: 21 set. 2025.

Revbea, São Paulo, V. 20, Nº 7: 111-135, 2025.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2016.

REIGOTA, Marcos. A educação ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 539-570, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13/05/2023.

TAVARES, Everson (Dir.). **Tekohá – Filhos da Terra**. [Vídeo]. 2013. Disponível em: [inserir URL do YouTube]. Acesso em: 21 set. 2025.

THE ANIMATION WORKSHOP; COMUNIDAD DE ANIMADORES BOLIVIANOS. **Abuela Grillo**. [Vídeo]. Vimeo, 26 nov. 2009. Disponível em: <https://player.vimeo.com/video/11429985>. Acesso em: 5 abr. 2023.

TV CULTURA. **Roda Viva: Ailton Krenak**. [Programa de televisão: vídeo online]. São Paulo: TV Cultura, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtpbCuPKTq4>. Acesso em: 22 set. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ecopolítica: um novo horizonte para a biopolítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, FURG, Rio Grande, 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Ubu; n-1 edições, 2018.