

PEDAGOGIA-BIOFÍLICA PARA BIOLOGIAS EM UM CURRÍCULO MAIOR-QUE-O-MUNDO

BIOPHILIC-PEDAGOGY FOR BIOLOGIES IN A LARGER-THAN-WORD-CURRICULUM

PEDAGOGÍA-BIOFÍLICA PARA BIOLOGÍAS EN UN CURRÍCULO MÁS-QUE-EL-MUNDO

Evanilson Gurgel¹, Marlécio Maknamara²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo evidenciar as aprendizagens mobilizadas pelas próprias crianças a partir da conexão entre corpos, naturezas e infâncias agenciadas pelo seu livre movimento. O argumento defendido é o de que uma pedagogia-biofílica se dá a partir de encontros harmoniosos entre as crianças, em um vínculo positivo com a vida e em permanente encontro não só com a natureza, mas com o outro, forjando um currículo-maior-que-o-mundo capaz de resgatar a paixão de lutar por um mundo habitável e um futuro possível. Concluímos que uma pedagogia-biofílica, precisamente por ser amorosa à vida em sua plenitude, é desejosa de que os corpos infantis experimentem com a natureza, com os sistemas vivos (e não-vivos), vinculem-se a eles, tornem-se íntimos e, uma vez afetados, sejam partícipes engajados na luta por justiça social em tempos de tamanhas incertezas.

Palavras-chave: Infâncias; natureza; antropoceno; educação ambiental.

Abstract

This article aims to highlight the learning processes children mobilize through the connection between bodies, nature, and childhoods, as mediated by their free movement. The central argument is that a biophilic pedagogy emerges from harmonious encounters among children, grounded in a positive bond with life and in constant engagement not only with nature but also with others—shaping a curriculum larger than the world, capable of rekindling the passion to fight for a livable world and a possible future. We conclude that a biophilic pedagogy, precisely because it is loving toward life in its fullness, longs for children's bodies to experiment with nature, with living (and non-living) systems, to bond with them, become intimate with them, and, once affected, become actively engaged participants in the struggle for social justice in times of great uncertainty.

Keywords: Childhoods; nature; Anthropocene; environmental education.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo evidenciar los aprendizajes movilizados por las propias niñas y niños a partir de la conexión entre cuerpos, naturalezas e infancias, mediada por su libre movimiento. El argumento que se defiende es que una pedagogía biofílica se da a partir de encuentros armoniosos entre las infancias, en un vínculo positivo con la vida y en un encuentro permanente no solo con la naturaleza, sino también con el otro, forjando un currículo-más-grande-que-el-mundo, capaz de rescatar la pasión por luchar por un mundo habitable y un futuro posible. Concluimos que una pedagogía biofílica, precisamente por ser amorosa con la vida en su plenitud, desea que los cuerpos infantiles experimenten con la naturaleza, con los sistemas vivos (y no vivos), se vinculen con ellos, se tornen íntimos y, una vez afectados, sean partícipes comprometidos en la lucha por la justicia social en tiempos de tantas incertidumbres.

Palabras clave: Infancias; naturaleza; Antropoceno; educación ambiental.

¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Mossoró, RN, Brasil. E-mail: evanilson.gurgel@ufersa.edu.br

² Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, PB, Brasil. E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

*É por demais de grande a natureza de Deus
Eu queria fazer para mim uma naturezinha particular
Tão pequena que coubesse na ponta do meu lápis
Fosse ela, quem me dera, só do tamanho do meu quintal
No quintal ia nascer um pé de tamarino (sic) apenas para uso dos passarinhos
E que as manhãs elaborassem outras aves para compor o azul do céu
E se não fosse pedir demais eu queria que no fundo corresse um rio
Na verdade, na verdade a coisa mais importante que eu desejava era o rio.
No rio eu e a nossa turma, a gente iria todo dia jogar cangapé nas águas correntes
Essa, eu penso, é que seria a minha naturezinha particular:
Até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar
“O lápis” – Manoel de Barros*

*A melhor forma de recomeçar
É errar feio
Errar em amar
Errar em ceder
Errar em criar um curso
E então realinhar-se por inteiro
E voltar ao princípio
“Moon” – Björk³*

1. Introdução

Não restavam dúvidas: pelo sol escaldante, pelo cheiro de comida que atravessava a fresta daquele espaço, pelo barulho de lancheiras se chocando umas às outras enquanto passos cada vez mais rápidos se aglomeravam em uma pequena multidão, os corpos pequeninos ziguezagueando... todos esses elementos, que separados poderiam soar “desimportantes”, serviam para posicionar em um tempo-espaco até então estranho para um de nós. Era o meio de uma típica manhã em um colégio de aplicação de uma universidade federal, precisamente no intervalo para o recreio. Enquanto aguardava uma reunião com aquele que seria meu futuro coordenador pedagógico, observei atentamente um cenário que ali, em minha frente, se desenhava. Crianças pequenas e bem-pequenas - termos que aprendi nas disciplinas voltadas à Educação Infantil em minha segunda licenciatura em Pedagogia - olhavam atenciosamente para mim, um corpo estranho na escola. Mas não olhavam com desprezo ou receio; talvez com fascínio e uma certa curiosidade que pude capturar por aqueles olhos de quem desejava perguntar algo. Olhei-as de volta com o mesmo encantamento, ainda que estivesse levemente apreensivo pelo que seria de mim, um biólogo, desbravando um novo “jardim”.

³ Canção escrita e interpretada pela cantora islandesa Björk, presente em seu álbum “Biophilia”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=br2s0xJyFEM>. Acesso em: 16 maio. 2025.

Não é sem sentido que estamos *remembrando* esse contágio inicial na Educação das Infâncias. *Re-membrar*, nos aponta Haraway (2023, p. 49) é “co-memorar: repristar, reviver, retomar e recuperar de maneira ativa”. É também uma forma de tatear certa justificativa em trazer elementos tão pessoais de um dos autores deste artigo para algo que se constrói no gesto generoso e comprometido de espécies companheiras (Haraway, 2023), *cum panis*, juntas à mesa: eu, meu ex-orientador e hoje um grande parceiro de trabalhos, as crianças com as quais me encontrei ao longo dessa experiência, os animais que apareciam no quintal da escola, as flores que ornamentavam os castelos de areia, as rochas que raspavam seus joelhos e arrancavam filetes de sangue, os diferentes vírus que circulavam entre nós, as parasitoses e o medo de ser acometido por uma infestação de piolhos, narizes entupidos de muco e “peitos cheio” de secreção. Sangue, suor, lágrimas.

Diante de uma multiplicidade de formas de como vida e morte se apresentam em nosso cotidiano - como, por exemplo, o fatídico dia em que as crianças acompanharam em tempo real um pequeno sagui que caminhava pelo fio elétrico do poste próximo a escola levar uma descarga elétrica e cair no chão, sem vida - não foram poucas as vezes que a alcunha de *Biólogo* - pronunciado quase como se fosse possível ouvir o “B” maiúsculo saindo pelos lábios das professoras - se impôs durante minha experiência como professor de uma turma de crianças pequenas. Falar sobre o ciclo da água, descobrir qual era o nome de uma planta ou diferenciar lagartos de dinossauros e iguanas de camaleões eram intimações cotidianas. Passei a me sentir como um certo híbrido naquele lugar: afinal, eu seria um biólogo fingindo ser professor na Educação Infantil? Eu poderia me assumir enquanto pedagogo? Era um pedagogo que calhou de *também* ser biólogo? Era possível dissociar uma coisa da outra? Ou ambas as posições se imiscuíam ao ponto de não ser mais possível diferenciar aonde “começava” o pedagogo e aonde “terminava” o biólogo?

Esse dilema durou pouco tempo. Logo passei a trabalhar em uma chave muito menos “classificatória” e dominei um táxon que eu mesmo criei para facilitar o meu trabalho com as crianças. Passei a me entender como um professor que exercia uma *pedagogia biofílica*. Um docente que não só estudou a vida, como fez dela a matéria-viva para compor uma docência que, independentemente da faixa etária dos/as alunos/as, assumia a necessidade de afirmar não uma fadada humanidade, mas talvez, como sugere Haraway, contrapor com uma *humusidade*: “o humano como húmus”, uma possibilidade de “picar e desfiar o humano como *Homo*, esse projeto detumescente de um chefe executivo autoprodutor e destruidor de planetas” (Haraway, 2023, p. 64). Em outras palavras, assumir a docência a partir da imagem de um *professor biofílico* se tornou um trabalho ético de me posicionar em uma coletividade companheira que fosse capaz de florescer condições multiespécies diante de histórias que, sem dúvidas, por vezes nos assustam - sim, estamos enredados em histórias de morte baseadas em ecocídios, racismos, violências de gênero, extermínio de populações étnicas etc. -, mas que não podem estrangular histórias cheias de alegria e esperança, como aquelas que aqui serão contadas. Sim, sabemos que não é fácil pensar em tempos de urgência sem recorrer às velhas coordenadas apocalípticas. No entanto, “o resultado ainda está em jogo; é imprescindível que pensemos, devemos pensar!” (Haraway, 2023, p. 71).

O presente artigo parte do pressuposto de que, na escola, o ensino da vida inicia com os/as pequenos/as, na Educação Infantil, indo além da circunscrição convencional aos componentes curriculares de Ciências e Biologia. Pensar uma tomada da Biologia para a fabulação e a experimentação com crianças, nos leva a perguntar: o que podem os corpos infantis que se movimentam livremente, interagindo com diferentes elementos da natureza, presentes naquilo que tão belamente Manoel de Barros (2015) nos apresentou como um *quintal maior que o mundo?*

Apostamos e argumentamos em torno de uma pedagogia-biofílica que libere docentes e estudantes, bem como escolas, currículos e nosso professorar. Mobilizamos algumas experiências vivenciadas juntamente a um agrupamento de crianças no âmbito da Educação das Infâncias e que posteriormente foram retomadas em nossos grupos de pesquisa. Com isso, o objetivo do presente texto é o de evidenciar as aprendizagens mobilizadas pelas próprias crianças a partir da conexão entre corpos, naturezas e infâncias agenciadas pelo seu livre movimentar. Logo, defendemos o argumento de que uma *pedagogia-biofílica* pode dar-se a partir de encontros harmoniosos entre as crianças, em um vínculo positivo com a vida e em permanente encontro não só com a natureza, mas com o outro, forjando um *currículo-maior-que-o-mundo* capaz de resgatar a paixão de lutar por um mundo habitável e um futuro possível. Sim, reconhecemos “o desastre do Antropoceno, com seus genocídios e especicídios intensificados” (Haraway, 2023, p. 71), mas operamos de modo a não cair na cilada de certo conformismo com o que estaria posto e inevitável; buscamos, pois, por ilhas de respiro, irrupções inesperadas de vitalidade para *viver-com* nas ruínas do capitalismo (Haraway, 2023; Tsing, 2023).

Nesse sentido, nossa aposta em uma pedagogia-biofílica não pretende antecipar às crianças os problemas ambientais que nos enredam, tornando estéril o olhar sobre a natureza e o futuro incerto e desalentador. Pelo contrário: trata-se de uma pedagogia que, precisamente por ser amorosa à vida em sua plenitude, é desejosa de que os corpos infantis experimentem com a natureza, com os sistemas vivos (e não-vivos), vinculem-se a eles, tornem-se íntimos e, uma vez afetados, sejam partícipes engajados na luta por justiça socioambiental em tempos de tamanhas incertezas.

O artigo está dividido em três partes, além desta Introdução. No primeiro tópico, intitulado “*situar quintais e corpos e reconectá-los à energia do desejo*”, argumentamos que para mobilizar toda essa paixão pelo que é vivo, é necessário falar sobre o corpo e situá-lo em toda sua complexidade e constante ressignificação. Em seguida, no tópico “*uma breve história em três atos*”, resgatamos alguns episódios vivenciados juntamente às crianças da Educação Infantil. Por fim, concluímos com o tópico “*uma pedagogia de amor ao que é vivo, um currículo que expande a vida*”, evidenciamos o modo em que as crianças nos convocam a resgatar a paixão de lutar por um mundo minimamente habitável.

2. Situar quintais e corpos e reconectá-los à energia do desejo

Dopados, exaustos e anestesiados. Cansados, fatigados, abatidos. Entregues à sorte, desesperançados, sem perspectivas. Esgotados, exauridos, descrentes, desiludidos. Inúmeros são os adjetivos a qualificar, na contemporaneidade, os corpos que habitam as ruínas de um mundo em notável emergência climática. Corpos estes que, a depender dos marcadores sociais que o circunscrevem, podem sentir de forma ainda mais tangível as consequências daquilo que convencionou-se chamar de Antropoceno (Haraway, 2023; Tsing, 2023). Corpos precarizados, mais vulneráveis, suscetíveis a uma “gradação” que os torna mais ou menos propensos à usurpação da vida (Gurgel; Maknamara, 2022; Gurgel; Maknamara, 2023; Gurgel, 2022).

Se o Antropoceno é significado como uma “era de extinção em massa” (Tsing, 2023, p. 23), é preciso considerar que determinados contingentes populacionais enquadrados em uma lógica necropolítica estão muito mais inseridos nessa “massa” extingível. Basta ver, por exemplo, que o cenário de crise humanitária da recente enchente no Rio Grande do Sul escancarou que, mesmo em momentos como esses, corpos infantis de meninas são desproporcionalmente afetados em situações de abuso sexual⁴. Ao primeiro sinal de incêndios no Pantanal, as crianças ribeirinhas seguem como a população mais afetada⁵. As crianças indígenas, um dos elos mais frágeis das políticas públicas, seguem morrendo por doenças tratáveis, mas cujo diagnóstico se torna fatal quando combinado à omissão do poder público⁶.

Por isso tudo, falar sobre o corpo em nossos dias tem se tornado um exercício de não apenas pensar em torno de sua fugaz materialidade biológica, mas em toda parafernália de investimentos discursivos a nos apontar para uma suposta destruição desmedida e irrefreável. Discursos que poderíamos chamar de “apocalípticos” não apenas pelas imagens de aniquilamento e finitude que sugerem, mas naquilo que a própria etimologia da palavra insinua: *revelação*. Ou seja: o que aqui problematizamos como discursos apocalípticos teriam por objetivo principal “revelar” aos incautos quais seriam as terríveis consequências de uma não-adequação a determinados dogmas salvacionistas.

Mas se já temos argumentado que “o apocalipse não é o que se gesta para um amanhã, é o que está sendo no aqui e agora” (Gurgel; Maknamara, 2022, p. 77), seria engano pensar que tais discursos apocalípticos ficariam a cargo apenas de instâncias religiosas, sobretudo as judaico-cristãs, e sua livre interpretação ao texto do último livro bíblico do novo testamento. Outros espaços também produzem, a partir de sua linguagem e *modus operandi*, discursos que corporificam narrativas específicas sobre uma catástrofe que se avizinha, nos constituindo como sujeitos muito particulares. Nem mesmo a ciência estaria alheia a esse alvo privilegiado de investimentos de estratégias coercitivas e regulatórias; não fosse assim, qual seria a justificativa plausível para a criação de um “relógio do fim do mundo”⁷, por parte de cientistas nucleares,

⁴Disponível em: <https://sul21.com.br/geral-1/2024/05/meninas-sao-desproporcionalmente-afetadas-em-emergencias-climaticas-diz-pesquisadora/>. Acesso em: 13 Set. 2024.

⁵Disponível em: <https://www.jornaldotocantins.com.br/cidades/incendio-no-pantanal-ameaca-projeto-social-para-criancas-ribeirinhas-1.2324120>. Acesso em: 13 Set. 2024.

⁶Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/07/23/1-040-criancas-indigenas-morreram-em-2023-diz-cimi.ghtml>. Acesso em: 13 Set. 2024.

⁷Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2024/02/12/humanidade-em-perigo-o-que-e-o-relogio->

com o objetivo de mostrar a nossa distância temporal para a “meia-noite” que figura como o limite do nosso juízo final?

Falar sobre o corpo – ou melhor, a partir do corpo – tem nos convidado a uma escuta atenta e sensível daquilo que é capaz de o afetar. E não são poucas as coisas a afetar nossos corpos em um planeta em convulsão: o ar tomado pelas cinzas dos incêndios que se alastram em nosso país dificulta a nossa respiração⁸; as consequências do desmatamento dos biomas brasileiros são sentidas na pele nas cada vez mais comuns, demoradas e insuportáveis “ondas de calor”. Espinosa (2007), ao definir a afecção do corpo como a sua capacidade de aumentar ou diminuir a potência de agir, nos convoca a pensar sobre o que expande ou o que paralisa nossos corpos. E se o que pode um corpo é “a natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (Deleuze, 2017, p. 147), o que dizer dos corpos que habitam um mundo que apresenta, cada vez mais, sua inevitável derrocada? Deleuze (2017), ao retomar Espinosa, mostrou-nos que a estrutura de um corpo é a composição da sua relação com o mundo. Como não sucumbir ao processo de catastrofização (Gurgel; Maknamara, 2022) com o qual nos vemos enredado, cuja lógica apocalíptica sequestra qualquer motivação de mudança, sob os argumentos de que não haveria mais chance de frear nossa própria destruição? Se nem sequer os corpos infantis têm passado ilesos a uma degradação do futuro e a usurpação de um amanhã esperançador, que restaria para nós, que jazemos em um estado desalentador da adulterez? Se até mesmo a infância, força motriz de invenção e de liberação de possíveis, tem sido capturada pelos ditames de uma ordem capitalística cujos poderes, como bem nos alertou Guattari (2024, p. 244), “não param de reforçar as estruturas repressivas”, convém perguntar: há saídas? Como cavar brechas, fissuras, linhas de fuga que possam afugentar aquilo que Guattari (2024) definiu como a “miniaturização do fascismo”?

Em suma: como nós, professores/as comprometidos/as com as infâncias, podemos anunciar em nossas práticas pedagógicas algo que beira ao inapreensível, incomensurável? Isto é, uma aprendizagem que não ocorre via condução, mas pelos encontros fortuitos, pelas alianças inesperadas, pelas relações mais acidentais e, por isso mesmo, intensivas? Gilles Deleuze (2006), em sua obra “Diferença e Repetição”, mostrou-nos uma outra imagem do aprendizado: subverteu a lógica platônica em que aprenderíamos como uma retomada a algo já intrínseco, uma espécie de “reconhecimento de algo que já estava impresso na alma, mas que fora esquecido” (Carvalho; Gallo, 2010, p. 298), argumentando que aprender seria “penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem” (Deleuze, 2006, p. 236).

Se aprendemos com o/a outro/a e se não há aprendizagem que não seja mobilizada pelo corpo, eis o desafio: que aprendizagens podem ser possibilitadas quando a conexão com o/a outro/a está cada vez mais distanciada e quando o corpo está cada vez menos potencializado?

do-juizo-final-que-aponta-fim-do-mundo-a-90-segundos.ghml. Acesso em: 13 Set. 2024.

⁸Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/09/sao-paulo-tem-a-pior-qualidade-de-ar-pelo-3o-dia-consecutivo-entre-grandes-cidades-do-mundo.shtml>. Acesso em: 13 Set. 2024.

De um lado, o corpo da criança, alvo de uma “intoxicação semiótica generalizada” (Guattari, 2024, p. 245), tem se tornado a superfície de inscrição – para se valer de uma máxima foucaultiana – de formações repressivas dominantes, cujo objetivo não é mais do que estratificar em papéis a serem subordinados, tornando a criança apta “o mais cedo possível a decifrar os diferentes códigos do poder” (Guattari, 2024, p. 251). Como o outro lado de uma mesma moeda, eis o corpo do/a professor/a, costumeiramente anestesiado, dopado, rangendo ao menor sinal de possível “mudança de hábito”. Por vezes, desejamos regular cada passo dado pelas crianças. Objetivamos controlar aquilo que, a despeito das nossas falhas tentativas, escapa e vaza para todos os lados. Não conseguimos dar conta da singularidade da infância. Ombros retesados, colunas tortas, expressões de cansaço. Somos atravessados por paixões tristes, afectos reativos, aniquilamos aquilo que deveria ser a matéria viva de toda nossa ação em sala de aula: o desejo.

Sandra Corazza (2008) corajosamente se indagou sobre esse tom pesaroso que parece significar, na contemporaneidade, o terrível fardo de ser professor/a. “Por que somos tão tristes?”, provocou a autora, alertando-nos o quanto há de improdutivo nesse pesar, uma tristeza que corriqueiramente tem nos aliciado a “repetir os mesmos atos, exigir as mesmas condutas, ensinar os mesmos conteúdos, perguntar as mesmas perguntas e formular as mesmas soluções a muitas gerações de alunos” (Corazza, 2008, p. 2). A própria autora forja saídas possíveis, fazendo referência a uma conhecida frase de Michel Foucault: “não é preciso ser triste para ser professor, mesmo se o que ocasiona a nossa tristeza é abominável” (Corazza, 2008, p. 3). Não é necessário sucumbir a uma neurastenia docente, ainda que inúmeras sejam as forças que objetivamente têm trabalhado para nos cristalizar em algumas imagens tipificadas e um tanto puídas – mas não menos exitosas em processos de subjetivação –: o professor aborrecido, a professora desleixada, o docente queixoso, a mestre burocrática, o educador adoecido... Espécie de avatares cujo liame com as significações dominantes têm diuturnamente atrelado o/a docente e a docência a algo que nem de longe sugere algo da ordem da vitalidade, da potência, daquilo que faz vibrar e insurgir algo novo e arrebatador.

Precisamos, portanto, situar corpos e seus espaços-tempos para reconectá-los à energia do desejo. Mas isso não acontece de qualquer maneira. É preciso revolucionar, pois como Guattari (2024, p. 248) nos mostra, “uma revolução, em qualquer domínio que seja, passa por uma liberação prévia de uma energia de desejo”. É essa energia que carecemos em nossos espaços educativos, aquela que causaria “uma reação em cadeia, atravessando as estratificações existentes”, capaz de “catalisar um processo irreversível de questionamento das formações de poder as quais está acorrentada a sociedade atual” (Guattari, 2024, p. 248). Temos percebido que a escola, professor/a e criança são capturados em uma ciranda de expropriação do desejo e de “territorialização da modelagem social” (Carvalho; Gallo, 2017, p. 635). Aí as imagens significantes se avolumam: a escola precarizada, a criança alienada, o/a professor/a aborrecido/a. Por que lutaríamos contra algo pelo qual aparentemente não há solução? Ampliando a questão de Corazza (2008), por que nos sentimos tristes, despotencializados/as, desmotivados/as e impotentes?

Uma resposta possível vem por intermédio de Gilles Deleuze, quando este nos relembra

que “vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes” (Deleuze; Pernet, 1998, p. 75). Nossa submissão não ocorre mais via repressão, mas por uma angústia que nos impede de vislumbrar possíveis, capaz de “administrar e organizar nossos pequenos terrores íntimos” (Deleuze; Pernet, 1998, p. 75). Não tem sido suficiente discutirmos apenas sobre o desenvolvimento da motricidade das crianças ou as possibilidades das linguagens corporais e artísticas na escola, em se tratando das potencialidades do corpo infantil; tem se tornado cada vez mais premente situar o corpo em espaços-tempos capazes de imprimir marcas indeléveis sobre ele.

Os quintais são um dos espaços-tempos em que podemos apostar em nossas contraofensivas contra os afetos tristes, para outras relações entre os infantis e a vida. E por falar em *quintal*, comumente entendido como um espaço arquitetônico ampliado e que ultrapassaria o espaço convencional da sala de aula de referência, vale questionar: seria possível não cair na cilada de reduzi-lo a um plano doméstico? Com isso, haveria possibilidades de criarmos, juntamente às crianças, um *quintal maior que o mundo* capaz de desenclausurar a Educação Ambiental (EA) de certas concepções limitadoras quanto às as nossas possibilidades de ensinar e de aprender em espaços escolares, sobretudo no trabalho pedagógico com os/as pequenos/as? Afinal, se o campo dos Estudos Culturais tem nos possibilitado alargar as nossas concepções do que seria considerado “pedagógico”, ao evidenciar inúmeras maquinárias extraescolares, por que ainda deveríamos insistir em um espaço limitado ao institucional? Não haveria outros “quintais” disponíveis para além dos muros escolares? Ruas, praças, terrenos baldios, parques, córregos, praias, lagoas, rios e mangues não seriam, também, prolongamentos potentes e educativos desse *quintal maior que o mundo*? As nossas salas de referência também não poderiam ser *quintalizadas*, no sentido de desenclausurar os processos educativos e nos aproximar cotidianamente da natureza?

Falar a partir da imagem de um *quintal maior que o mundo* é ter em mente que a arquitetura dos espaços escolares, “não diz respeito apenas a uma questão de esqueleto físico, de setorização, compatibilização e funcionalidade dos compartimentos e dos objetos escolares”, mas também evidenciam “o que se tem projetado e executado para a constituição de sociedades, currículos, pedagogias e sujeitos” (Vasconcelos; Maknamara, 2023, p. 80). Com isso, ao invés de *qualificar* o quintal das escolas como positivos ou negativos, desejamos, com o presente trabalho, *quintalizar* a escola e o que está além dos seus cercos.

Por tudo isso, antes mesmo de propor qualquer atividade prática, de compreendermos as diferenças entre motricidade fina e grossa, de listar um acervo de atividades práticas capazes de trabalhar em sala de aula com a ludicidade, cabe questionar: afinal, o que faz o nosso corpo expandir? Para chegar a algumas respostas, convocamos as próprias crianças para que com elas possamos insuflar de vitalidade a escola, os currículos, a docência e a vida.

3. Uma breve história em três atos

3.1 Ato I: “Lúcio, você pode tocar”

Todas as manhãs eu⁹ chegava à escola bem cedo e, enquanto aguardava o horário de início da aula, recebia as crianças da minha turma, um agrupamento de crianças de cinco e seis anos, no último ano da Educação Infantil. Aquele momento inicial era um espaço de tempo no qual elas costumavam brincar livremente, sob a brisa refrescante e o sol ainda suave no início das manhãs. Sentado em um dos bancos do parque, cuja localização estratégica me permitia olhar atentamente aquela movimentação, eu costumava intervir rapidamente em algum eventual conflito entre as crianças¹⁰ ou as acudia nos frequentes episódios de acidentes.

Naquela manhã, no entanto, enquanto olhava de soslaio a movimentação típica das crianças da minha turma, foquei minha atenção para uma cena diferente das costumeiras. Não se tratava do habitual desfile de brinquedos trazidos de casa (que, não raramente, tratava-se de produtos licenciados e, consequentemente, que imprimiam nas crianças um desejo consumista desde a mais tenra infância). Era um atravessamento diferente, que de pronto me chamou atenção: Marisa havia colocado um punhado de areia em cima de um batente, para que Lúcio pudesse tatear. Lúcio é uma criança com baixa visão, paralisia cerebral e que não oralizava. Além disso, costumava demonstrar insatisfação com as sensações despertadas pelo atravessamento com a terra. O momento do parquinho era, quase sempre, motivo para que Lúcio caísse no choro quando a areia entrava em seu tênis. A textura da areia molhada também o incomodava, o que restringia suas interações com as outras crianças que adoravam brincar com a terra úmida.

De volta àquela manhã, observei atentamente toda aquela cena. Marisa chamou o seu colega, que foi até o seu encontro. Conseguí ouvir parte do diálogo. Marisa dizia, com atenção circunspecta: “*Lúcio, veja só, é areia. Ela não faz mal. Você pode tocá-la*”. Lúcio curvou seu corpo e aproximou seu rosto daquele montinho de terra que Marisa havia colocado ali. Marisa segurou sua mão, com delicadeza, e perguntou se ele queria tocar. Lúcio hesitou. Marisa insistiu, mas com docura: “*Lúcio, você pode tocar. Veja, nada vai acontecer*”. Sentindo segurança nas palavras de Marisa, Lúcio lançou-se naquele momento de descoberta. De modo tímido, foi tateando calmamente a superfície da areia. Às vezes, sua mão hesitava. Com calma, foi percebendo, sentindo, permitindo-se ressignificar o contato com aquele elemento que lhe causava repulsa. Marisa foi testando hipóteses: primeiro, apresentou-lhe a areia seca. Depois, com um pouco de água que carregava em um pequeno pote, molhou a areia e mostrou para Lúcio a diferença.

À uma primeira vista, poder-se-ia dizer que, naquela cena, Marisa ensinou “algo” a

⁹ O presente trabalho conta com experiências pessoais de um dos autores em sua passagem pela Educação das Infâncias, em um Colégio de Aplicação de uma Universidade Federal.

¹⁰ Embora nem sempre envolvam violência, convém notar que esses conflitos têm se tornado cada vez mais frequentes (Chiaparini et al., 2018).

Lúcio: o ajudou a “sentir” a areia, mostrou-lhe a diferença daquele elemento quando seco e quando molhado; ajudou-lhe a suspender o medo e a repulsa pela terra. Poderíamos também argumentar que Marisa entendeu muito mais do que o “conceito” de terra, pois forjou uma atitude inclusiva diante do conhecimento científico que aprendera naquele ano. Todas as afirmativas são válidas: de fato, Marisa “ensinou” a Lúcio e pode fazer um uso simbólico diante de um conceito.

No entanto, naquilo que estamos argumentando como uma pedagogia-biofílica, outra coisa que importa nesse atravessamento, é, de um lado, a percepção e a generosidade de Marisa, de respeitar as limitações e de destacar as potencialidades de Lúcio. Por outro lado, Lúcio também aprende-ensina junto a Marisa e às demais crianças. Isso porque, tão logo as outras crianças ao redor perceberam aquela movimentação, também passaram a querer aprender-ensinar com Marisa e Lúcio. De mãos dadas, caminhando por todo o espaço externo da escola, apresentavam a Lúcio os outros elementos da “naturezinha particular” da nossa escola: as flores que enfeitam os jarros do solário; as árvores que sobreiam as manhãs escaldantes; as folhas que caem daquelas árvores e que enfeitam o chão; a pia que jorra a água com a qual elas brincam durante a recreação... Naquela manhã, as crianças ensinaram muitas coisas para Lúcio. Em contrapartida, com ele aprenderam que a inclusão é contagiente.

Tal relação íntima entre crianças e natureza nos remete à Hutchison (2000), quando critica as disfuncionalidades da construção social da infância e suas proposições em torno de um “currículo desenvolvimentalmente sensível” em direção a uma educação ecológica. Além disso, ecoa com os propósitos de Touret, Cardoso e Silva (2023, p. 2), ao apostarem na potência do quintal como prática de encontro, cujos agenciamentos na escola e com a natureza são capazes de permitir “experimentações inventivas, abertas às infindáveis possibilidades e aos incessantes devires”, tal qual ocorreu entre Lúcio e Marisa.

3.2 Ato II: “Onde começam as árvores?”

Em uma certa manhã, no momento do recreio enquanto brincavam no parque, as crianças começaram a cavar nas proximidades de uma das árvores da escola. Queriam saber “onde começava a árvore”. Elas queixavam-se que conseguiam enxergar as folhagens, o tronco, as flores, os frutos, mas queriam descobrir onde tudo aquilo se iniciava. Começaram utilizando as mãos para cavar, depois algumas pás de plástico, depois pequenos potes. Percebendo que ainda estavam longe de achar o “início” da árvore, passaram a testar: e se molhassem a areia? Ficaria mais fácil de cavar? Tentaram. Viram que ainda não seria fácil. Continuaram a cavar. Acharam um “pedaço de coisa escura grande”. O que seria aquilo? As hipóteses começaram a surgir:

- *Acho que é um corpo, eu vi que quando a gente vai para o céu, enterram a gente.*
- *Quando a gente morre, a gente fica duro! Eu acho que é um corpo.*
- *Fui eu queachei o corpo!*
- *Mas não é em todo lugar que enterra, não iriam enterrar aqui na escola!*

- Será se não é esse o início da árvore?

Ao brincarem, interagindo em um grupo de diferentes vivências, experiências e culturas, as crianças coletivamente chegaram a um consenso: não seria um corpo, pois haveria um lugar específico no qual são destinados àqueles que não estão mais vivos – e não seria ali, no parque da escola. Além disso, notaram que o “pedaço de coisa escura grande”, impossível de arrancar do chão, se assemelhava a outra parte da árvore – o tronco. Possuía uma textura parecida, a cor era idêntica e estava muito próxima da árvore. As crianças, naquela brincadeira, *descobriram* que as árvores possuem raízes.

- *Eu já ouvi falar que é pelas raízes que as árvores comem!*
- *Árvore não tem boca! Como ela vai comer?*
- *Acho que esse negócio da raiz tem uma boca bem grande e elas vão comendo da terra!*
- *Se a raiz tivesse boca ela teria dado uma mordida na gente!*

Por meio do diálogo, as crianças foram apresentando os seus diferentes pontos de vista e os conhecimentos que iam construindo no coletivo. Com a minha mediação, chegaram a algumas conclusões ancoradas em conhecimentos científicos: i) aquilo que sustentava a árvore e que era impossível de arrancar eram as suas raízes; ii) todas as árvores possuem raízes, ainda que em formatos diferentes; iii) mesmo não possuindo boca, as árvores se alimentam. As raízes auxiliam nessa alimentação, passando os nutrientes da terra para a árvore. Esse experimentalismo, essa educação sensível e pragmática para aprender a vida com a vida e com o vivo, portanto, retomam e ampliam elementos importantes de Dewey (1967) e só são possíveis quando professores/as, crianças e escola se abrem às possibilidades de um *quintal-maior-que-o-mundo* como espaço-tempo privilegiado da pedagogia-biofílica aqui analisada.

3.3 Ato III: “Uma esperança”

Diante da curiosidade da turma em relação às árvores, passamos a trabalhar com esse tema em alguns dos nossos encontros. As crianças foram apresentadas aos poemas de Manoel de Barros, como “O idioma das árvores” e “Bernardo”. Além disso, ouvimos embaixo da árvore as canções que foram musicalizadas a partir dos poemas pelo músico Márcio de Camillo. O encontro com aqueles poemas, cantados quase diariamente em nossas rodas, bem como as leituras deleite com obras que tematizam a natureza, permitiram às crianças atribuir outros sentidos e significados aos elementos naturais com os quais elas diariamente tinham encontrado na escola. Consequentemente, um olhar mais respeitoso aos bichos e aos elementos naturais foi construído coletivamente. Os “bichos estranhos” – lagartixas, iguanas, centopeias, minhocas etc. – que antes causavam repulsa ou medo, passaram a provocar fascínio, encantamento e um desejo de preservar a natureza.

As árvores passaram a ser um elemento central dos nossos encontros. Era o abrigo no dia de sol, era o lugar em que as crianças descansavam depois de correr durante o recreio, era o espaço que elas gostavam de realizar a leitura deleite após o parque e, principalmente, era um

elemento de encantamento, de respeito e de conscientização da necessidade de preservá-la. Tudo isso mobilizado pelo vínculo íntimo, diário e contemplativo com a natureza, sem expô-las de maneira inconsequente às inúmeras situações diárias de destruição do meio ambiente. Não se trata de desconsiderar a periculosidade da catástrofe climática que nos assola, mas de um trabalho de não minar “nossa capacidade de imaginar e cuidar de outros mundos - tanto aqueles que existem de maneira precária agora (...) como aqueles que precisamos trazer à existência em aliança com outros bichos, em favor da recuperação ainda possível de passados, presentes e futuros” (Haraway, 2023, p. 102).

Ao invés de forjar uma consciência ambiental pautada pelo medo e incerteza do porvir e na crise que se alastrá, pensamos ser necessário, conforme já nos argumentou Reigota (2016, p. 14), entender a Educação Ambiental como uma educação política que “reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”. E se partirmos do princípio de que corpos atemorizados e conformados com o fim iminente dificilmente teriam disposição para engajar mudanças radicais nas relações que estabelecem com o meio ambiente, é preciso repensar as maneiras como as crianças são, desde cedo, lançadas nesse terreno movediço. Desejamos contar outras histórias, “suficientemente grandes, sem apelar ao determinismo, à teleologia ou ao plano” (Haraway, 2023, p. 103). Nossa experiência nos mostrou que uma pedagogia-biofílica, mesmo em meio ao caos, pode ser anunciadora de boas novas; tal como o dia em que uma criança chegou até a mim, carregando um pequeno inseto verde em uma folha da árvore do parque, me entregou e disse: “*para você, professor. Uma esperança*”.

4. Uma pedagogia de amor ao que é vivo, um currículo que expande a vida

As experiências descritas anteriormente nos dão provas de que uma pedagogia de amor ao que é vivo é capaz de forjar currículos que expandem a vida na confluência de saberes, experiências e culturas provenientes das próprias crianças. Composições que só são possíveis a partir de uma convivência fortuita, imprevista e aberta ao que difere. Diferença esta que não separa e tampouco exclui. Pelo contrário: diferença que convive, que *vive-com*: coexiste, partilha, combina, conjuga, mistura. Trata-se, portanto, de um currículo em ação que, conforme descreve Paraíso (2023, p. 14), é o efeito “de viver uma experiência em um ambiente, como escolar” possibilitada pelo atravessamento “com determinados conhecimentos, valores, saberes, relações, comportamentos, experiências”. Ou seja, um currículo que mescla diferentes culturas e que possibilita composições no território curricular que não foram anteriormente previstas ou planejadas – seja pelos documentos “oficiais” norteadores, seja pelos ditos “currículos formais” das instituições de ensino. Essa composição inventiva é produto e produtora de outras biologias com os/as pequenos/as e de outros modos de valorizar o vivo e suas vidas. Se não há maior prova de vitalidade do que a criatividade, já que criar é da ordem da vida, criar é do mundo dos vivos e só o que está vivo pode criar (Maknamara, 2021), então a pedagogia biofílica que se apresentou aqui é uma pedagogia que forja crianças para não

aceitarem esse mundo impossível e ir em busca de novos possíveis...

E se aqui retomamos a potência dos “quintais” das escolas, propomos que esse currículo pode ser significado como um quintal maior que o mundo, tal qual nos apresentou Manoel de Barros (2015). Afinal, diante dos signos de amorosidade, generosidade, curiosidade e de paixão à natureza, um currículo-maior-que-o-mundo emerge como força telúrica a trepidar aquilo que é considerado “histórico”, “maior” ou “estabelecido”. Demole convenções e desmancha o que é consagrado ou inquestionável. Trata-se de um currículo-maior-que-o-mundo porque o próprio mundo é colocado à prova! Se discursos apocalípticos têm objetivado fixar significados de “inevitabilidade” ao fim que nos espera, a pedagogia-biofilica e o currículo-maior-que-o-mundo produzem uma matéria intensiva para uma vida mais bela e potente, cujo cuidado e respeito à natureza prescinde da necessidade de preservá-la apenas porque uma catástrofe nos espreita. Se desejamos buscar “soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum” (Reigota, 2016, p. 13), isso certamente implica em reconhecer as potencialidades das crianças como cidadãs engajadas no enfrentamento da emergência climática. Em outras palavras, esta pedagogia e este currículo que aqui nos referimos é uma *compostagem* de pequenas estórias multiespécies com atores humanos e mais-que-humanos (envolvendo - mas não se limitando à - crianças, adultos, árvores, folhas, terra, pequenos insetos, saguis, aves, vírus e bactérias) que contam mais sobre *ficar com o problema* (Haraway, 2023) do que dele presumidamente fugir. Ou seja: nem nos amparamos em uma reconciliação fácil e definidora, costumeiramente negacionista; tampouco nos deixamos seduzir (e como são sedutores!) por discursos apocalípticos, costumeiramente paralisantes. Humanos e mais-que-humanos “caminham juntos tanto para destruir a habitabilidade como para navegar-a e manter vivos bolsões de habitabilidade” (Tsing, 2021, p. 409). É nisso que desejamos focar, para que o ensino de Biologia esteja atento a refazer “os modos de viver e morrer sintonizados com o florescimento finito ainda possível, com a recuperação ainda possível” (Haraway, 2023, p. 23).

Eis aqui um currículo que vira as costas para todas as tentativas de controlar e coibir aquilo que, por si, é incontrolável. Como seria possível refrear a curiosidade aguçada de um agenciamento coletivo de crianças? Seja pelo desejo de ajudar um colega a compreender, valorizar e se encantar pelo que é a terra, seja com o propósito de “achar onde começam as árvores”, tal currículo, ao se filiar a uma pedagogia cuja premissa é a de que aprendemos *com* o/a outro/a (e não *pelo* outro/a), evidencia que só há aprendizagem a partir de encontros e de aberturas dos corpos para o sensível. É, portanto, um currículo reparador, no duplo sentido que a palavra exprime: reparar no sentido de prestar atenção, olhar com cautela, perceber; como também reparar na acepção de restaurar, consertar, reestabelecer. Se somos desejosos/as de mudanças em nosso mundo, tais mudanças passam pelo olhar atento às diferenças e pela recomposição daquilo que presumimos como uma “consciência ambiental”.

Por isso que defendemos que uma pedagogia-biofilica é uma pedagogia aliançadora. Afinal, partimos do pressuposto de que aprender-ensinar são elos indissociáveis, pois aprender não é da ordem da condução, mas dos encontros: somos atravessados/as por signos que “mobilizam sensivelmente e fazem pensar” (Carvalho; Gallo, 2010, p. 298). Como nos mostrou

Deleuze (2018, p. 237), “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender”, de modo que “não há método para encontrar tesouros, nem para aprender”. Logo, se a pedagogia-biofilica é produzida por encontros acidentais em contextos com a natureza, precisamos estar atentos/as ao que as alianças podem causar.

As narrativas aqui descritas nos revelam que os corpos infantis podem muito, podem muitas coisas; e podem muito mais quanto menos vulneráveis elas estejam em relação ao que propomos com as nossas pedagogias e os currículos que criamos em nosso professorar. Ao serem atravessadas por signos que mobilizam os corpos, abrindo-se para outras experimentações, suspendendo os lugares-comuns e convocando um currículo-maior-que-o-mundo a fazer o seu trabalho, as crianças têm nos mostrado que apenas com uma pedagogia de amor ao que é vivo é que poderemos resgatar a paixão de lutar por um mundo minimamente habitável, convergindo para um ensino de Biologia atento aos ruídos do mundo. Um mundo capaz de segurar o amanhã na palma da mão, tal qual a criança que em uma manhã nos presenteou com a sua esperança no quintal da escola.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BRITO, Luz Gonçalves. Futuros possíveis dos mundos sociais mais que humanos: entrevista com Anna Tsing. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 27, n. 60, p. 405-417. maio/ago. 2021.
- CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Sílvio. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos em educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 280-302, jul./dez. 2010.
- CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 622-641, out. 2017.
- CHIAPARINI, Cândida; SILVA, Ivone Maria Mendes; LEME, Maria Isabel da Silva. Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 603-612, set./dez. 2018.
- CORAZZA, Sandra Mara. Por que somos tão tristes. In: CONFERÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA, 1., 2008, Santa Catarina. **Anais** [...]. Brusque: UNIFEBE, 2008. p. 1. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267784814_Por_que_somos_tao_tristes>. Acesso em: 16 maio. 2025.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora, v. 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Editora Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ESPINOSA, Baruch. **Ética: demonstrada em ordem geométrica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUATTARI, Félix. **A revolução molecular**. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

GURGEL, Evanilson. **O que faz um currículo que verte sangue?**: nas entranhas de uma subjetividade zumbi. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2022.

GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Um currículo que verte sangue: tecnologia de apoptose no necrocurrículo das narrativas midiáticas seriadas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21387, 2023.

GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Currículo-slasher e dispositivo da catastrofização: nas entranhas de uma subjetividade zumbi. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 61, p. 71-93, set. 2022.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o Problema**: fazer parentes no chthuluceno. São Paulo: N-1 edições, 2023.

HUTCHISON, David. **Educação ecológica**: ideias sobre consciência ambiental. Porto Alegre: Armed, 2000.

MAKNAMARA, Marlécio. Discursos, subjetividades e formação docente: entre culturas da mídia e da memória. **Caderno de Letras**, Pelotas, s./v., n. 40, p. 197-208, maio.ago. 2021.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2016.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2023.

TOURET, Fernanda Binda Alves; CARDOSO, Vivianne Flávia; SILVA, Sandra Kretli. O que pode um quintal? **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, 2023. p. 1-11.

VASCONCELOS, Heber Macel Tenório; MAKNAMARA, Marlécio. **Escritos em Arquitetura e Educação:** ensino de desenho, didática de projeto, espaço escolar, cultura. 1. ed. João Pessoa: Ideia, 2023. 96p.

Recebido em: agosto de 2025
Aceito em: novembro de 2025

Revisão gramatical realizada por: Renildo Franco da Silva
E-mail: renildofranco@gmail.com