

ECOLOGIAS QUE TRANSBORDAM: CURRÍCULO MULTIESPÉCIE EM EXPERIMENTAÇÕES NO ANTROPOCENO

OVERFLOWING ECOLOGIES: MULTISPECIES CURRICULUM IN EXPERIMENTATIONS IN THE ANTHROPOCENE

ECOLOGÍAS QUE DESBORDAN: CURRÍCULO MULTIESPECIE EN EXPERIMENTACIONES EN EL ANTROPOCENO

Viviane Rodrigues Alves de Moraes¹, Maisa Carvalho Tardivo², Nicole Cristina Machado Borges³,
Keyme Gomes Lourenço⁴, Marcos Allan da Silva Linhares⁵

Resumo

Este ensaio objetiva narrar, fabular e inventar outros mundos a partir de uma experimentação coletiva realizada em uma das oficinas do projeto "*Conexão Universidade-Escola na construção de um currículo multiespécie*" que aconteceu em conjunto com estudantes de graduação, pós-graduação, professores da educação básica e professores universitários com o propósito de pensar em um currículo multiespécie feito a muitas mãos, ao modo coletivo, em conjunto, experimentando-com novas maneiras de viver a escola junto com as demais formas de vida que nos fazem companhia. As narrativas docentes nos ajudaram a experimentar a escrita, a traer os ritos e a romper tratados, sendo o caminho pelo qual reinventamos e produzimos mundos entrelaçados com outros entes. Assim, o currículo deixa de ser compreendido como um conjunto de metas mensuráveis e se revela como paisagem em movimento, um currículo multiespécie no qual educar passa a ser um processo coletivo, aberto e inacabado.

Palavras-chave: Currículo multiespécie; antropoceno; formação de professores; experimentação; narrativas.

Abstract

This essay aims to narrate, fabulate, and invent other worlds through a collective experimentation carried out in one of the workshops of the project "*University-School Connection in the construction of a multispecies curriculum*", which took place with undergraduate and graduate students, primary school teachers, and university professors. The purpose was to envision a multispecies curriculum made by many hands, collectively, in collaboration, experimenting-with new ways of living school together with the other forms of life that accompany us. The teaching narratives helped us to experience writing, to betray rites, and to break treaties, becoming the path through which we reinvented and produced worlds interwoven with other beings. Thus, the curriculum ceases to be understood as a set of measurable goals and reveals itself as a moving landscape, a multispecies curriculum in which educating becomes a collective, open, and unfinished process.

Keywords: Multispecies curriculum; anthropocene; teacher education; experimentation; narratives.

¹ Professora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Instituto de Biologia, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: vivimoraes@ufu.br;

² Professora da Rede Municipal e Particular de Educação do município de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: maisa.tardivo@gmail.com

³ Professora da Rede Particular de Ensino do município de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: nicolecristinam@gmail.com

⁴ Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: keymelourenco@gmail.com

⁵ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: marcosallan.18@gmail.com

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo narrar, fabular e inventar otros mundos a partir de una experimentación colectiva realizada en uno de los talleres del *proyecto "Conexión Universidad-Escuela en la construcción de un currículo multiespecie"*, llevado a cabo junto con estudiantes de grado, posgrado, docentes de educación básica y profesores universitarios. El propósito fue pensar un currículo multiespecie hecho a muchas manos, de manera colectiva, en conjunto, experimentando-con nuevas formas de vivir la escuela junto a las demás formas de vida que nos acompañan. Las narrativas docentes nos ayudaron a experimentar la escritura, a traicionar los ritos y a romper tratados, siendo el camino por el cual reinventamos y producimos mundos entrelazados con otros entes. Así, el currículo deja de entenderse como un conjunto de metas medibles y se revela como un paisaje en movimiento, un currículo multiespecie en el cual educar pasa a ser un proceso colectivo, abierto e inacabado.

Palabras clave: Currículo multiespecie; antropoceno; formación docente; experimentación; narrativas.

1. Introdução

O Antropoceno, designação proposta por Crutzen e Stoermer (2000) para indicar o tempo em que a ação humana (principalmente a branca-cisheteronormativa-patriarcal) se tornou força de impacto planetário, excede a classificação estratigráfica para se afirmar como acontecimento histórico e político que desestabiliza as bases epistêmicas e ontológicas da modernidade. Mais do que marcador geológico, é, como argumenta Latour (2020), uma época geológica e política que marca a ruptura da ficção moderna da separação entre natureza e cultura, evidenciando a interdependência radical entre humanos e mais-que-humanos, revelando que as ações humanas têm impactos profundos e irreversíveis sobre o planeta.

Para o referido autor, o Antropoceno é também um chamado para repensar nossas práticas políticas, científicas e éticas diante das mutações ecológicas. Assim, ao nomear o Antropoceno, expõe-se não apenas a ação humana como força física, mas também a historicidade desigual dessa ação, atravessada por regimes coloniais de exploração e extração que produziram o colapso que hoje habitamos (Descola, 2018; Taddei; Marras, 2022). Trata-se de um tempo de urgência e de perda, mas também de escuta — escuta das ruínas, dos entes e das inúmeras formas de vidas que insistem, mesmo quando tudo parece destinado ao fim.

Esta paisagem em mutação não se apresenta à margem da educação; como defendem Wallenhorst e Pierron (2019), é preciso distinguir entre educar sobre o Antropoceno e educar no/com o Antropoceno, pois este último supõe uma mudança paradigmática capaz de questionar as bases ontológicas e epistemológicas da própria instituição escolar. Isso implica compreendê-la não apenas como espaço físico, mas como meio no sentido mesológico (Watsuji, 2011; Berque, 2000) — um tecido de relações co-constitutivas entre sujeitos, tempos, lugares, saberes, humanos e mais-que-humanos. Re-habitar a escola, nesse sentido, significa reinvesti-la de vínculos, onde se experimentam modos de coexistência atentos às interdependências ecológicas e sociais.

Dentro dessa paisagem, as políticas educacionais contemporâneas, atravessadas pela racionalidade técnica e pela lógica da performatividade neoliberal, têm reconfigurado a formação docente em moldes cada vez mais restritivos e gerenciais. O currículo, nesse contexto,

deixa de ser campo vivo de disputas para tornar-se instrumento de regulação das práticas pedagógicas, da identidade profissional e dos percursos de legitimação acadêmica. Como pontuam Melin e Kondratiuk (2024), essa racionalidade acentua a cisão entre sujeito e meio, levando muitos destes espaços a se tornarem funcionais, assépticos, indiferentes às vidas que os habitam. Assim, a arquitetura racionalista ecoa o currículo que organiza a escola — orientado por metas, indicadores e competências, convertendo a formação em gestão e silenciando o que escapa ao planejado. Afastado do corpo, do território e da vida, esse modelo reforça a cisão moderna entre sujeito e meio, fragilizando o trabalho docente e intensificando o desenraizamento.

Situando essa crítica para o contexto do Antropoceno, somos convocados a deslocar o olhar e pensar a escola não apenas como um espaço físico ou institucional, mas como parte de um tecido vivo de relações que a ultrapassa. É nesse ponto que as proposições de Tsing (2019; 2020) sobre paisagem oferecem um campo fértil para reflexões. Para a autora, a paisagem é uma reunião em formação — um espaço onde modos de ser humanos e mais-que-humanos se encontram, negociam e moldam possibilidades de existência. Paisagem não se limita à dimensão geográfica ou arquitetônica, mas é simultaneamente um território material e imaginário, enredando geografias físicas, práticas culturais, compromissos políticos e histórias ecológicas.

Paisagens, para Tsing (2023), constituem "práticas espacializadas de habitabilidade" (p.94) e assembleias em movimento que operam em coordenações históricas e multiescalares, podendo abranger desde vastas extensões territoriais até microterritórios inscritos na superfície de uma folha, marcada por ecologias de fungos e insetos. Ao inserir a escola nessa perspectiva, passamos a vê-la não como um bloco isolado e normatizado, mas como parte de uma trama dinâmica, instável e porosa, onde convivem forças normativas e potências insurgentes.

Ao pensarmos a escola como uma paisagem menor, ela se aproxima da concepção proposta por Tsing (2019), para quem, nessas composições, participam não apenas entes humanos, mas também rios, rochas, ventos, artefatos, afetos e memórias, todos atuando como agentes na configuração das condições de habitabilidade daquele local. Para Haraway (2023), essa visão implica "fazer parentes", ou seja, cultivar relações de cuidado e corresponsabilidade entre espécies; e, como lembra Stengers (2015), aprender a "tomar parte" nos mundos que ajudamos a compor.

Assim, estas paisagens são territórios históricos que resultam de fricções e interdependências entre trajetórias humanas e mais-que-humanas e que abrigam estórias⁶

⁶ Usaremos o termo "estória" para nos referirmos às narrativas, fabulações, contações e experimentações que surgiram ao longo da construção do texto para mobilizar pensamentos, aproximações e relações-outras com a terra, com a docência, com a ciência, com a arte, entre outros. Já o termo "história" será usado para rememorar contextos passados, arquivados, que tem ligação com o tempo cronológico e que remonta a datas e a momentos específicos vivenciados ao longo da escrita. Essa separação é inspirada em autoras que já fazem esse uso diferenciado dos

multiespécies e assembleias locais. A escola, nessa perspectiva, pode ser reconhecida como uma *assemblage*⁷ polifônica formada por corpos, memórias, cheiros, sons e silêncios que se articulam em coordenações provisórias e heterogêneas e que tensionam os processos de homogeneização curricular e espacial. Essa escola como paisagem menor não é apenas um espaço corroído por pressões normativas e funcionais; é também um território onde alianças improváveis e práticas insurgentes podem emergir como gestos de re-existência, permitindo que, mesmo em meio às ruínas, sementes de outras formas de coexistência e aprendizagem ainda possam germinar.

É nesse terreno instável que o currículo pode deixar de ser um artefato de regulação para tornar-se um campo de experimentação em devir⁸. Amorim (2021), ao propor o "currículo-texto-escrita-vida", desenha um diagrama que recusa a linearidade e se abre à multiplicidade, integrando fragmentos e diferenças como força criativa. Trata-se de um espaço onde palavras, imagens e sons fogem das representações, compondo o próprio tecido da vida, permitindo que o ato educativo seja também um ato de reinvenção e resistência. Tal currículo não é uma fórmula, mas um plano vivo de composição — aberto ao imprevisível, atento às presenças e capaz de gerar novas possibilidades de existência.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as histórias de contaminação de Tsing (2023), nas quais encontros não planejados geram novas ecologias e formas de vida. Do mesmo modo, ressoa com as ficções especulativas de Haraway (2023), que nos convocam a "pensar-com" o mundo e a criar laços para "viver-com" em tempos inquietantes. Ainda é Amorim (2021) que, aproxima-se dessa ética multiespécie ao reconhecer as paisagens arruinadas do Antropoceno como espaços de possibilidade. Aprender, nesse contexto, é deixar-se contaminar pelas interdependências e co-dependências que unem humanos, vegetais, fungos e outros entes, cultivando modos de convivência que escapem à lógica do controle.

Nesse horizonte, a noção de feralidade adquire relevância ao pensarmos práticas educativas que escapam à normatividade. O termo *feral* deriva do latim *ferus/fera* ("selvagem") e aparece na língua inglesa desde o início do século XVII para designar formas de vida que, após passarem por relações de domesticação ou controle, retornam a uma condição autônoma, desenvolvendo-se fora dos parâmetros previstos (Rowan; Timmings, 2014). Esse conceito já indica um deslocamento no qual a feralidade não é apenas uma condição física, mas também ontológica, marcada pela não conformidade e pela vida nas margens.

termos em seus textos, como Donna Haraway e Anna Tsing que passaram a utilizar o termo a partir do ensaio "A teoria da bolsa de ficção" (Le Guin, 2021) e de outros textos escritos por Úrsula K. Le Guin.

⁷ Para Ana Tsing (2019) *assemblage* é "[...] o termo que reúne apenas seres, humanos ou não humanos, e nunca ideias e instituições, que certamente podem estar ligadas, mas não são elementos constitutivos do encontro".

⁸ Para Deleuze o devir é imperceptível, é aquilo que está contido em uma vida, jamais como forma de imitação ou representação, mas como processo de desejo, de dupla captura, de evolução assimétrica, não paralela. O devir é geográfico, são direções, entradas e saídas, sempre em via de fazer-se (Deleuze; Parnet, 1998).

Nas obras *Viver nas ruínas* (2019) e no *Atlas Feral* (2020), Anna Tsing expande a noção de feralidade para pensar as "reações não projetadas às infraestruturas humanas" (2019, p. 14). Trata-se de processos que, embora originados em ações ou construções humanas, proliferam de forma imprevista, criando ecologias próprias e não domesticadas. Esses processos não se limitam ao âmbito biológico. No contexto do Antropoceno, a feralidade abrange relações, territórios e estórias que emergem da fricção entre sistemas planejados e forças vitais, produzindo zonas de contato nas quais novos modos de existência podem surgir. Como observa Tsing (2023), tais zonas não são harmônicas nem puramente destrutivas, mas campos de interdependência e compartilhamento, onde múltiplas trajetórias, humanas e mais-que-humanas, se encontram e se transformam.

O *Atlas Feral* mostra como infraestruturas humanas como plantações, represas, e reflorestamentos podem tornar-se ponto de passagem para ecologias que se autonomizam, revelando que a vida, mesmo em contextos em ruínas, insiste em criar mundos e se reinventar.

Transpor essa perspectiva para o campo educativo implica compreender que o currículo, mesmo quando rigidamente planejado, pode gerar efeitos e práticas que escapam ao controle institucional. A feralidade, nesse sentido, permite aproximar aprendizagens e formas de convivência que emergem nas fissuras do prescrito, para que, a partir dessas frestas, possa transbordar em experimentações. São gestos, narrativas e vivências que não se alinham à lógica da eficiência ou da padronização, mas que proliferam como micélios atravessando o asfalto, criando zonas férteis para encontros multiespécies.

Dessa forma, pensar em um currículo multiespécie - compreendido como uma proposta que reconhece e valoriza saberes produzidos nas interações multiespécies, enraizadas em ecologias, estórias e territórios compartilhados - , essas práticas ferais não falam de desvios a serem corrigidos, mas de potências formativas que reconfiguram a própria ideia de escola, abrindo espaço para modos de ensinar e aprender que reconhecem a instabilidade, a coabitAÇÃO e a interdependência como condições centrais da vida no Antropoceno.

2. Conexão universidade-escola na construção de um currículo multiespécie: encontros, docências e ecologias que transbordam

Nesse contexto, o projeto "*Conexão universidade-escola na construção de um currículo multiespécie*"⁹ materializa, no campo da prática educativa, algumas das reflexões

⁹ O projeto em questão foi aprovado pelo Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade - PEIC, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2024, sob coordenação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho, com previsão de realização de atividades até o final do ano de 2025. O PEIC é um programa que busca estimular o desenvolvimento de propostas de extensão, nas mais diferentes áreas do conhecimento, promovendo a integração entre universidade e comunidade, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico dos discentes envolvidos.

teóricas que atravessam o pensamento dos autores anteriormente citados. Trata-se de uma proposta que busca ressignificar as estruturas curriculares tradicionais ao reconhecer os saberes produzidos por humanos e mais-que-humanos como constitutivos do aprender.

Logo, pretende-se refletir sobre o modo como um currículo multiespécie pode se construir na intercessão entre a universidade (docentes, discentes) e a escola da educação básica (professores, alunos, gestores, coordenação pedagógica), principalmente a partir de oficinas, cursos, experimentações que se fazem em trajetos e caminhos que desejamos fazer emergir para além daqueles prescritos nos currículos escolares consolidados e acomodados, mas que aparecem de forma sorrateira e menor.

É uma das propostas do projeto promover momentos formativos que envolvam a comunidade acadêmica e a comunidade das escolas parceiras, aproximando-os de processos de formação, disseminação e troca de conhecimentos que fazem parte da vida coletiva nesse mundo que compartilhamos, como a crise climática-ambiental, a sobrevivência das espécies, a confluência de saberes, os fins de mundos, entre outros.

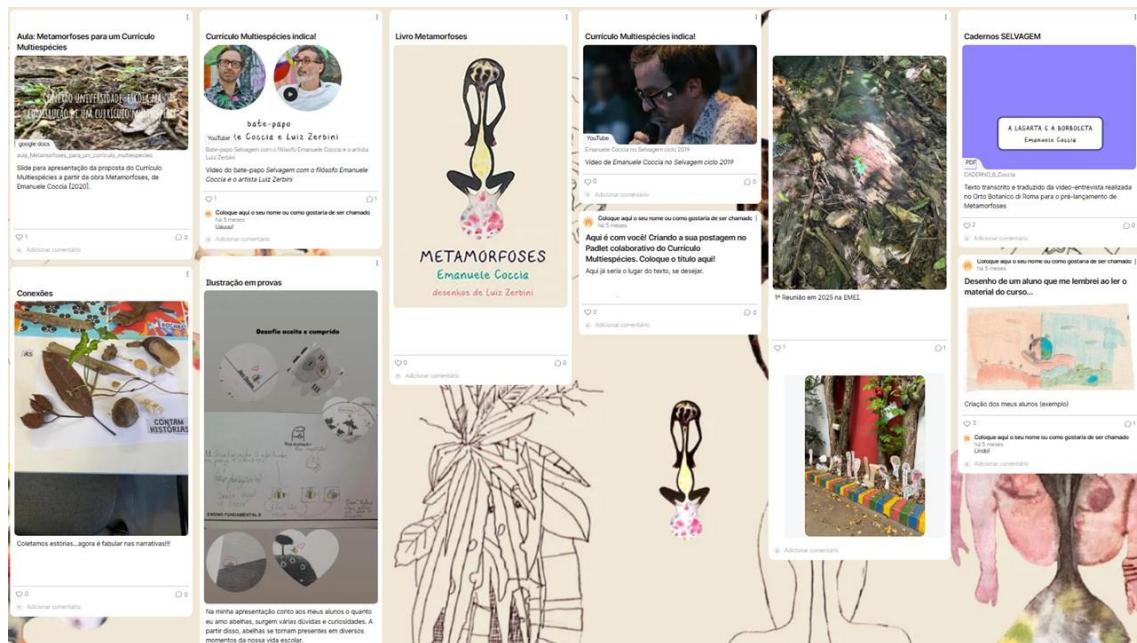
Desse modo, foi a partir de um curso de formação continuada de professores, ligado ao projeto *"Conexão universidade-escola na construção de um currículo multiespécie"*, que emergiram as narrativas e experimentações que escrevemos nesse texto. O curso se deu ao longo de três encontros que aconteceram de forma on-line no primeiro encontro e, posteriormente, de forma presencial nos dois últimos.

No primeiro encontro do curso, iniciamos uma discussão sobre o currículo multiespécie e nossas práticas docentes; nesse movimento, procuramos encontrar alianças entre os nossos cotidianos escolares e fazeres pedagógicos com o compartilhamento de nossas vivências multiespecíficas na tentativa de fugir do excepcionalismo humano. A partir da escuta e dos diálogos coletivos, tentamos perceber como nossas experiências e modos de vida podem metamorfosear nossas aulas junto não somente com humanos, mas também com entes mais-que-humanos.

Ainda no primeiro encontro, fomos convocados a construir um *Padlet*¹⁰ com o intuito de compartilharmos ideias, práticas, leituras, inquietações e vivências que aconteciam ao longo do curso, de nossas aulas e que poderiam suscitar novas e diferentes reflexões. O Padlet nos ajudou a construir, de forma coletiva, um mural aberto e flexível que reverbera as discussões dos nossos encontros, como uma espécie de "diário", sendo um importante local para nossas discussões e debates.

¹⁰ O Padlet é uma plataforma gratuita em que é possível criar murais interativos e colaborativos. É uma ferramenta muito utilizada no processo de ensino-aprendizagem pois permite o acompanhamento de atividades, a realização de pesquisas, troca de arquivos, entre outros. Para mais informações, acessar: <https://encurtador.com.br/mAAKA>

Figura 1: Imagem do mural coletivo do curso feito pela plataforma Padlet.



Fonte: Padlet (2025).

No segundo encontro, de forma presencial, nos aproximamos das plantas, experimentando com elas outras formas de fazer mundos na escola. Nesse encontro, pudemos observar as plantas, ouvi-las, coletá-las e experimentar com elas novas maneiras de viver nas escolas, de conduzir nossas aulas, de reinventar nossos currículos. As plantas foram professoras, nos ensinando lições de resistência, reinvenção e sobrevivência no mundo e nas escolas que ocupamos.

Ainda nesse encontro, inspirados pelos momentos com as plantas, construímos uma mesa de trabalho (Dias, 2023), atravessando diversas áreas do conhecimento como a biologia, a filosofia e a arte em um verdadeiro ecossistema educativo que interconecta docências, saberes, práticas e vivências em um mundo em constante transformação. Nesses encontros, o currículo deixa de ser um roteiro fixo para tornar-se um campo de experimentação, em que gestos, materiais e relações escapam ao controle e ao planejamento, abrindo espaço para formas de aprendizagem que se desenvolvem de modo não projetado.

Figura 2: Mesa de trabalho produzida no segundo encontro a partir dos encontros com as plantas.



Fonte: Os autores (2025).

No terceiro e último encontro, nos aproximamos das espécies companheiras (Haraway, 2021), procurando enxergar as miudezas das relações com os animais e com as formas de vida menores. Nesse momento, construímos narrativas com uma espécie companheira escolhida na forma de cartas, diários, poemas, textos corridos, pensando com ela formas de (co)existirmos juntos na escola e no mundo. Juntos e em companhia, encerramos o curso experimentando diversas maneiras de viver e pensar em um currículo que se faz multiespécie nas escolas, sempre em companhia e à escuta de outras espécies que compõem esse espaço conosco.

Inspirados nas provocações disparadas por Tsing (2021) ao termo *feral*, podemos compreender o curso e todos esses encontros como práticas ferais: processos que germinam nas estruturas institucionais, mas crescem por caminhos próprios, criando outras ecologias formativas, sensíveis às interdependências entre humanos e mais-que-humanos e abertas ao devir. Essas práticas desencadeiam aprendizagens que se enraízam na experiência e germinam por caminhos próprios, mas que não se limitam a produzir novos conteúdos ou habilidades. Elas reconfiguram as relações entre os participantes e o mundo, abrindo espaço para narrativas e modos de existir que reconhecem a escola como parte de uma rede multiespécie mais ampla.

Nessas ecologias formativas, aprender é também cultivar vínculos, negociar diferenças e inventar alianças improváveis, compondo um currículo vivo que se deixa afetar pelo que

emerge, que se desloca com o inesperado e que se compromete com a tarefa de imaginar futuros habitáveis. Ao promover alianças multiespécies entre estudantes universitários, professores e alunos da educação básica, o projeto tensiona a lógica vertical e compartimentalizada da escola moderna, abrindo tempos e espaços para experimentação, escuta e criação coletiva.

Nessa perspectiva, o currículo multiespécie atua como resposta aos desafios do Antropoceno, não apenas reinventando as ruínas em que habitamos, mas semeando nelas possibilidades de regeneração. É, portanto, um convite a repensar o que, como e com quem aprendemos, ampliando a noção de comunidade escolar para incluir todas as formas de vida que compartilham o planeta conosco.

É nesse território, feito de instabilidades e alianças, que esse texto emerge com o objetivo de narrar, fabular e inventar outros mundos a partir de uma experimentação coletiva realizada em uma das oficinas do projeto *"Conexão Universidade-Escola na construção de um currículo multiespécie"* que aconteceu em conjunto com estudantes de graduação, pós-graduação, professores da educação básica e professores universitários com o propósito de pensar em um currículo multiespécie feito a muitas mãos, ao modo coletivo, em conjunto, experimentando-com novas maneiras de viver a escola junto com as demais formas de vida que nos fazem companhia.

3. Caminhar com estórias: narrativas e fabulações em territórios multiespécies

Qual o jeito de se falar para que possa ser ouvido? Como podemos mobilizar vocalizações de palavras que nos deem chances de falar com o outro? As palavras inadequadas, nesse sentido, se submetem ou se subvertem? Precisamos de outras linguagens para elaborar essa outra lógica que vai além de uma única ordem hegemônica. Não queremos aliar-nos às ordens, e sim às lógicas.

Keyme Gomes Lourenço, 2024, p. 07.

Para Donna Haraway (2023), as narrativas são concebidas como meio para composição de mundos que surgem no encontro com os mais-que-humanos. Assumindo as narrativas inspiradas pela autora, narrar torna-se não somente descrever fatos ou realidades de maneira unilateral, como uma simples transmissão de informações objetivas, mas sim praticar um gesto ético e político profundamente engajado. Por isso, as narrativas não são apenas produzidas isoladamente por humanos que descrevem um mundo pré-existente, mas sim coproduzidas em um entrelaçamento ativo entre as mais diversas formas de vida.

A narrativa não só relata, mas participa da construção de mundos compartilhados, sempre marcados por tensões, ambiguidades e contingências. Sentimos que é o momento de retomar narrativas que traiam os ritos e rompam tratados. Escolher e fazer alianças que voltam

a trazer à tona as narrativas, as estórias. Isso dá origem a um circuito narrativo. Existem narrativas que retomam outras narrativas para formar novas narrativas, que voltam a nutrir outras ou a mesma narrativa. Tem um campo virtual nesse "entre" que há no retomar e criar. Movimentando e alimentando o circuito que é puro movimento.

Assim como também outras formas de lógicas e movimentos, o circuito narrativo está em rizoma no sentido conceitual proposto por Deleuze e Guattari (2011), no interior e na beira de uns rizomas. Se fertilizando a cada inserção, graças às inúmeras entradas deste. "A questão é produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo" (Deleuze; Guattari, 2011, p.27).

Assim, o ato de narrar torna-se uma prática que sustenta a resistência contra interpretações dominantes e unívocas da realidade, convidando à criação de outros modos de existência, políticos e éticos, em meio aos desafios de nosso tempo.

Narrar significa preservar o diálogo polifônico, um espaço onde vozes humanas, animais, vegetais e outras entidades coexistem. Narrar não se resume à representação unilateral do outro, mas é um processo relacional de "contar-com". Narrar é uma abertura dirigida à escuta atenta e ao comprometimento ético de seguir as trajetórias que se anunciam. Podemos fazer narrativas brincando. E também brincar com a narrativa. Tecer as palavras como solta a linha de uma pipa, rodopiar escritas como um peão lançado no chão, procurar alianças como procurar os amigos no esconde-esconde. Despret (2022, p. 160) anuncia:

Aquilo que estava em ação na arte de brincar se tornou disponível para uma arte de fabular, de narrar, de inventar possíveis – os “basta fazer de conta que” tão conhecidos das crianças, e depois para a arte (ou a necessidade, ou a alegria) de escrever aquilo que estava sendo contado.

Fazer narrativas em movimento de se afetar com outras potências fabuladoras que evocam a escrita. Onde estão todos os outros? O que se tornou invisível? A narrativa para pesquisa é para enlouquecer os possíveis. É para assumir o paradoxo no discurso sobre o Antropoceno, que se baseia em soluções propostas pelos mesmos que criaram o problema em primeiro lugar. Tecer tem ajudado a tornar visíveis as narrativas menores submersas em narrativas maiores. Revelando histórias alternativas que foram silenciadas pela narrativa magistral.

"O campo dos modos de ser e conhecer se dilata, expande-se, agregando possibilidades ontológicas e epistemológicas para propor, instaurar algo que não estava ali antes" (Haraway, 2023, p.253-254). Quando acolhemos essa ideia com Haraway, assim como ela acolhe de Despret, narrar deixa de ser relato e passa a operar como método: provocar é envolver-se, deslocar-se, COM-partilhar. Um gesto ético-político que aprende a herdar problemas em vez de dissolvê-los. Se a pesquisa narrativa se faz com o mundo, as criações abrem passagens em

vez de fechar explicações; ao invés de representar, põe os entes a falar. Criações que aprendem pelo acontecimento e criam "a partir dele" lógicas que mantêm vivo o circuito rizomático: fabulação, especulação e criação inventiva.

A partir da próxima seção, acionamos as narrativas orais, escritas, visuais e as produções materiais criadas pelos participantes ao longo dos encontros ofertados pelo curso. Todas as produções compuseram textos que guardam memórias, que contam estórias, que abrem sentido; logo, não se buscou extrair uma essência estática e linear das materialidades, mas acompanhar seus movimentos, perceber como desencadeiam estórias multiespécies e de educações em alianças com suas docências, vidas e práticas de ensino-aprendizagem.

4 Narrativas em devir: linhas, dobras e ressonâncias

Nos encontramos. Sem começo, meio e fim. Docências e vidas que se entrelaçam na tentativa de criar um território múltiplo, multiespécie. No meio da conversa: rachaduras, dissidências, rasgos. Jogar fora nossas aprendizagens formalizadas e diplomadas para aprender com os bichos, as plantas, as formas de vida menores. Aproveitar o acaso do encontro para pensar em outras possibilidades: o que fazer quando a tinta cai no lugar errado? O que fazer quando a formiga pica? O que fazer quando os movimentos que nos são exigidos não refletem o pulsar da vida na escola?

Resgatar dos encontros um ar renovado para voltar a respirar a escola com novos pulmões, com fôlego. Construir na escola um refúgio. Um refúgio que seja ninho, toca, casulo, matilha para nos abrigarmos em nossas próprias metamorfoses. A escola também pode ser lugar de refúgio? Como criar uma docência multiespécie em meio à rotina da escola-comum?

No meio de tudo isso, optamos por aprender pelo não saber... não sabemos o que fazer com a tinta que cai de forma errada no desenho, nem o que fazer quando a formiga pica em hora inesperada. E é esse o sabor de praticar uma docência coletiva, que se faz no calor de um "currículo" que não consegue predeterminar, predizer ou antecipar as questões que só a vida sabe oferecer e que se dissolvem em nossas vivências coletivas na escola.

Nesse "currículo", não existem professores e alunos, mas entes que desejam encontros animados para além das relações pré-estabelecidas. Encontros que sirvam de espaço de aprendizagem com outras formas de vida, para além das bases e dos currículos comuns. Deseja-se um aprender que se volte à terra, ao chão. Que seja uma confluência, um encontro, como deve ser toda a partilha de saberes que existem e que ocupam as escolas. Deseja-se um encontro feliz, alegre, como deve ser todo o espaço-tempo escolar.

Nos encontramos. Agora congestionados de palavras. Cheios de ar. Ansiosos para os sonhos que virão e que se tornarão realidade. Desejosos de imprevistos. Invocando outros saberes e aprendizagens que irão compor nossas práticas e vidas. Rebeldes como agentes de

esperança para que novos ares atravessem as escolas, pelo meio, cercando nossos corpos e nossos pensamentos.

Ser Gaia: fabulando nas danças entrevidas e metamorfoses

Fui andando...

Meus passos não eram pra chegar porque não havia chegada.

Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.

Fui andando.

Manoel de Barros

Foi nas provocações das leituras de Coccia, Haraway e Tsing, durante o curso para um currículo multiespécie, que percebi as similaridades e estranhamentos sobre meu entendimento de que não vivo em Gaia, eu sou parte de Gaia.

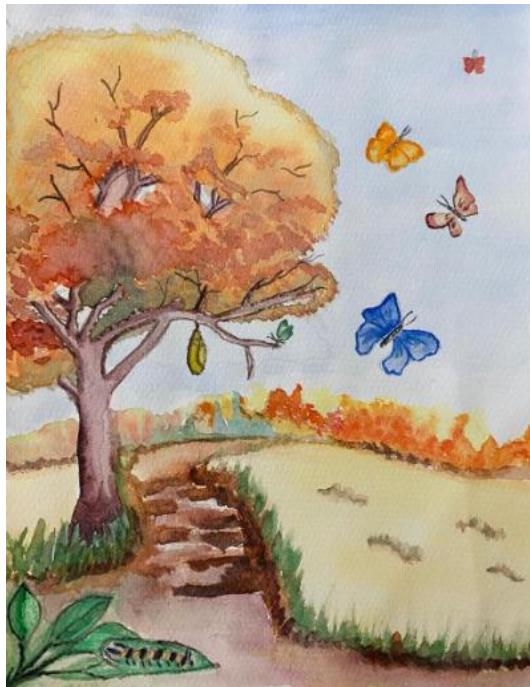
Compreendi Gaia como a grande tecelã que entrelaça vidas em um tecido infinito, onde cada ser vivo é um fio compondo um tecido em sua imensa tapeçaria, onde o tempo não é linha reta, mas um círculo que abraça o passado, o presente e o devir. Coccia nos sussurra que a vida é uma única força, fluida e contínua, que atravessa corpos e tempos, enquanto Haraway e Tsing nos lembram que essa força é tecida por mãos múltiplas, humanas e mais-que-humanas, em uma dança de coevolução.

Somos casulos, como diz Coccia, onde o planeta se transforma, mas também somos companheiros, como Haraway sugere, moldados e moldando, em uma relação de cuidado e troca. Somos todos fragmentos de um mesmo poema, versos que se entrelaçam, compondo uma única canção: a melodia da Terra, que nunca cessa, mas se transforma, incessante, em um ciclo de luz e sombra, de nascimento e renascimento.

Essa visão nos faz Gaia!

Então, no eu que nunca mudava, me vi casulo. Compreendendo o convite de Coccia a mudar pela metamorfose, um processo natural e contínuo que transforma simultaneamente o sujeito e o mundo. Então, intento abraçar a dança sutil da metamorfose, num processo silencioso, sem rupturas violentas, mas com a delicadeza de quem troca de pele para continuar a existir, como o voo de uma borboleta que não nega que já foi lagarta e que carrega em suas asas o mistério de múltiplas vidas, sem alarde, apenas entrega.

Figura 3: Eu, borboleta!



Eu, borboleta!

Desperto...

Estranho o corpo faminto de outros...

Voraz e insaciavelmente o alimento me atravessa, me molda, me produz

Ser sem identidade, que se molda e é moldado à revelia.

Adormeço...

Sonho com a incompletude das asas...

Com os signos desconhecidos que se desenrolam em sinais, códigos, avisos...

No casulo de mim sou a mesma vida em outras esferas

Em escrituras outras que se misturam

Acordo...

Diáfana, falo com as asas...

Comunico o afeto da gratidão nas flores...

Tenho urgência em transmutar minha vida em novos seres...

E volto...

Para o solo, para as plantas, para a água e o ar...

Em vida... contínua... Sempre!

Fonte: Os autores (2025).

Ateliê Multiespécie na Educação Infantil: quando a natureza cria junto

E foi também a partir da formação continuada de professores que algumas práticas docentes embasadas no currículo multiespécie foram pensadas e colocadas em prática em uma das escolas em que leciona uma das participantes do curso, a qual traz vínculos com sua formação na área da arte.

Na Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Mansour, no município de Uberlândia/MG, um espaço inusitado foi ganhando forma: um ateliê onde a arte não é apenas criação humana, mas também encontro, respiro e diálogo com o mundo vivo. A professora de Arte, junto às crianças do 1º e 2º períodos, vem tecendo um caminho em que folhas, sementes, galhos, estórias, ritmos e até pequenos animais se tornam parte do processo criativo.

O ateliê *multiespécies* nasce da escuta atenta e da delicadeza de reconhecer que a escola e o processo educativo não se restringem somente ao espaço da sala de aula, mas se constitui a partir de múltiplas presenças e relações: crianças, plantas, animais, água, terra, objetos e memórias. Tal perspectiva rompe com a ideia tradicional de que a escola é apenas um espaço de transmissão de conhecimento e a reposiciona como um território de encontros e experimentações.

Ela pulsa também nas presenças sutis que habitam o espaço: o vento que sopra e embala as árvores num passo de dança, fazendo com que cada folha se desprenda dos seus galhos e caiam em ritmos diferentes; a terra que se prende a pequenas e delicadas mãos enquanto essas buscam por matéria viva para suas produções e para o brincar; as tintas que se dissolvem na água, criando misturas pigmentadas que atraem os olhares da infância; os cantos dos pássaros que ecoam pelo espaço e somam aos toques do tambor tocado pela professora, que trazem referências às culturas ancestrais que cultuam a natureza e as formas de vida que, inesperadamente, se tornam mestres de atenção e cuidado.

Nesse espaço plural, algumas práticas vêm sendo experimentadas, como a criação de bichos inventados a partir da junção e sobreposição de formas criadas com folhas secas, galhos, sementes e cascas e que levou o título de "*folhas que voam, pétalas que rastejam*". Ou ainda a observação atenta das árvores presentes no entorno, que com seus troncos e galhos retorcidos, criam linhas que são tocadas pelas pequenas mãos e traduzidas para o desenho; esse trabalho, denominado "*contornos da natureza*", foi finalizado e colorido com pigmentos naturais extraídos da terra que acolhem as raízes dessas espécies vegetais.

Contações de histórias também nos possibilitaram a produção do "*bicho folha*", trabalho realizado a partir da leitura do livro "*Bicho que chama bicho*", publicado por Mateus Rios (2021), pela editora Leiturinha, uma história especial que representa efetivamente o carinho, o amor e a coletividade dos bichos em prol do cuidado da natureza. A brincadeira linguística das palavras, presente nas páginas do livro, somada à descoberta de diferentes animais da fauna brasileira, despertou risos, gestos e invenções, convidando a imaginar que cada animal carrega em si um chamado, uma ligação invisível que o une a todos os demais seres. E ainda nos permitiu imaginar sermos bichos e plantas e pensarmos a partir do olhar deles.

Outro trabalho partiu da experiência da professora não só nas artes visuais, mas também no seu amor pela música e pelos ritmos populares brasileiros. A partir da música "*Jacá*", que faz referência ao cesto de palha muito utilizado pelos povos indígenas, as crianças fizeram um trançado com palhas de palmeira e moldaram com papel reciclado frutas típicas da região do Cerrado. Somou-se ao trabalho plástico produzido pelas crianças e nomeado de "*no meu jacá tem...*", as vozes, o movimento e o som da música tocada no *coco* (ritmo e dança vindos do Nordeste, marcado por influências indígenas e africanas). A ancestralidade ecoou nas rodas, fazendo os corpos vibrarem em cadência coletiva.

Mas o ateliê revelou-se ainda mais vivo quando outras espécies decidiram se apresentar. Houve o dia em que um grilo saltitou em meio aos trabalhos, paralisando pincéis e olhares. As crianças, em coro de encantamento, passaram a segui-lo com olhos curiosos, como se aquele pequeno visitante trouxesse consigo um segredo do mundo. O grilo transformou a aula em espetáculo, lembrando a todos que o improviso é parte da vida e da arte.

Figura 4: O professor-grilo.



Fonte: Os autores (2025).

Outro dia, uma abelha arapuã, atraída pelas cores, caiu dentro da tinta. O risco de vê-la imóvel trouxe silêncio e apreensão. A professora, junto às crianças, empreendeu uma delicada operação de resgate: gotas de água, um sopro cuidadoso, o desejo coletivo de que ela voasse novamente. Quando, depois de alguns instantes, a abelha abriu as asas e retomou seu voo, o ateliê se encheu de alegria. Não era apenas uma abelha que voava — era o próprio sentido da experiência: aprender a cuidar, a reparar, a insistir na vida. Esses encontros mostraram às crianças que a criação artística não acontece apenas sobre o papel, mas também no gesto de acolher o inesperado, no olhar atento para os pequenos seres e no reconhecimento de que todos, humanos e mais-que-humanos, fazem parte de uma mesma trama.

Figura 5: Experimentações no ateliê multiespécie na escola.



Fonte: Os autores (2025).

Assim, o ateliê multiespécies se consolidou como um espaço de pluralidade, em que ancestralidade, arte, música, literatura e natureza se entrelaçam. Mais do que produzir imagens e objetos, as crianças aprenderam a dançar no ritmo do tambor, a escutar os chamados dos bichos, a respeitar a força de culturas diversas e a abrir espaço para as presenças sutis que

chegam sem aviso — como um grilo ou uma abelha que ensinam, à sua maneira, a importância do cuidado e da convivência.

No bairro Mansour, entre cores, sons e gestos, o ateliê revelou que educar pode ser também um exercício de encantamento. Uma poética da atenção, onde tudo o que vive pode se tornar parte da obra.

Devir-bicho: a vida secreta da praça

A partir das provocações da formação docente multiespécie, senti-me instigada a acessar uma docência que, muitas vezes, deixamos de lado: uma docência que abre o olhar para o mundo e para as conexões. Uma docência que se permite enxergar o que normalmente não vemos, que nos toca e nos convoca a agir como transformadores em meio às ruínas que o Antropoceno deixa. Assim, em meio a planejamentos e cobranças, olhando para uma educação que pensa nos afetos que deveriam ser cultivados (Borges & Estevinho, 2021), foi nesse horizonte que surgiu a experiência da vida secreta da praça.

Em um dos conteúdos do curso de formação multiespécie, deveríamos devir-bicho, pensar em um animal, buscar imagens dele, conversar com ele e pensar em sua forma de comunicação com ele e com o mundo. Submersa pelo trabalho e pela proposta da atividade, devir-formiga.

"Em meio a milhões de espécies, escolho devir-formiga. Grandes, pequenas, espertas, jardineiras, guerreiras. Ser formiga é estar na terra, é viver sob algo que é chão, é fazer túneis e viver em conjunto. É cultivar fungos. Andar por túneis escuros..."

Como eu vejo? Como as outras me veem? Como eu vejo o mundo? Como o mundo me vê?

Saio do túnel, vejo um movimento estranho pelo horário, seres grandes (mas não tão grandes) correm, anotam tudo. O que está havendo? Saio rapidinho, com cuidado para não me verem... Estão distraídos... Elas estão se alimentando e ali temos o nosso alimento, pedaço de pão, farelo de doce, casca de frutas. E assim, formamos uma trilha invisível, feita de cheiro. Nele, todas seguem sem perguntar. A estrada é o cheiro, o cheiro é ordem. Unidas, levamos a comida para o ninho. Pequena por fora, mas imensa por dentro. Aqui a rainha vive, ovos, soldados, operárias, o nosso cultivo de fungos. O mundo secreto sob o mundo visível.

Pelas antenas, passamos a ordem, ficamos em alerta. Os soldados se preparam, pequenos e grandes gigantes nos olham, ficamos quietos, mas à postos. Cada passo deles é um terremoto, um sopro de vento, mas às vezes é sombra para descanso."

Sinto, como professora, que o ensino de Ciências deve estar conectado com o meio, ter vivências, sentir o sol e o vento batendo no rosto. Viver e nos conectar com os seres

multiespécie. Atravessada por isso, a vida secreta da praça aconteceu. Enfileiradas, como as formigas, os pequenos gigantes saem da escola, atravessam a rua e chegam à praça. Sentam no chão, correm de um lado para o outro. Com uma prancheta na mão, perguntas que os direcionam, mas, principalmente, conexões: com eles mesmos, com o ambiente, para o além do que é esperado. Naquele instante, a aula de Ciências deixa de ser apenas conteúdo para tornar-se experiência viva. Os alunos não apenas aprendem sobre o mundo: eles se reconhecem como parte dele. Essa mudança de perspectiva é profunda.

Figura 6: A vida secreta da praça.



Fonte: Os autores (2025).

Professores que se permitem devir-bicho aprendem a ver a sala de aula como rizoma: multipla, criadora, aberta ao inesperado. Estudantes que vivem esse tipo de experiência passam a se conectar com a vida para além do superficial, desenvolvem sensibilidade, cuidado e pertencimento. É rizomar, criar, dar vida e sentido para as coisas. Uma educação que transforma professores que se conectam com o mundo e com eles mesmos, que formam crianças que se conectam com a vida para além do superficial. Essa experiência me fez refletir: como professores, quantas vezes deixamos de perceber a riqueza desses mundos invisíveis? O ensino de Ciências precisa estar conectado ao meio, precisa ser vivido com o corpo inteiro: sentir o sol, o vento, o cheiro da terra, a textura da folha. É nesse atravessamento que se forma uma docência sensível aos seres multiespécies e, consequentemente, transformadora para os

estudantes. A vida secreta da praça é um convite para repensar o ensino como prática de encontro, de afeto e de responsabilidade com o mundo que compartilhamos com outros seres.

5. Considerações em Devir: entre inacabamentos e fabulações

As experiências relatadas neste ensaio permanecem em estado de devir, atravessadas por tensões que emergem do encontro entre humanos e mais-que-humanos, das práticas ferais, sensíveis e das narrativas que desafiam formas tradicionais de aprender e ensinar, abrindo para possibilidades inesperadas. Assim, a perspectiva do currículo multiespécie nos coloca diante de processos que não se completam em linhas retas de causalidade, mas que se entrelaçam como redes vivas de relações humanas e mais-que-humanas. Os encontros promovidos na formação docente revelaram como essas práticas podem ser dispositivos sensíveis para a emergência de narrativas que fazem emergir vozes das diversas formas de vida envolvidas.

No fluxo das experiências formativas, as fabulações docentes emergem como modos de percepção e ação que se recusam a se fixar em formas pré-estabelecidas. Elas entrelaçam estórias, docências e vivências, compondo uma trama de relações sensíveis que expande o currículo para além de programas e objetivos fixos. Nessa rede de encontros, cada gesto, cada narrativa e cada escrita se torna um ponto de abertura para novas formas de aprender e ensinar, nos permitindo experimentar modos diferentes de existir e de nos relacionarmos com o mundo.

O currículo, assim, deixa de ser compreendido como um programa rígido ou um conjunto de metas mensuráveis e se revela como paisagem em movimento, um currículo multiespécie no qual ensinar e aprender passam a ser processos coletivos e abertos. O que permanece são gestos, estórias, linhas de fuga e narrativas-fabulações que continuam a se entrecruzar, compondo redes afetuosas e sensíveis, sempre em devir. É nesse espaço de inacabamento e abertura que se inscreve o potencial transformador do currículo multiespécie, capaz de provocar novas sensibilidades docentes e produzir modos diferentes de pensar, narrar e viver a educação em tempos de Antropoceno.

Referências

AMORIM, Antonio Carlos. Diagramas de um currículo-vida. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1470-1490, 2021.

BERQUE, Augustin. *Écoumène: introduction à l'étude des milieux humains*. Paris: Belin, 2000.

BORGES, Nicole Cristina Machado; ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli. Fotografias-bordadas: construindo paisagens para (re)existir. *Revista ClimaCom*, ano 8, n. 21, 2021.

CRUTZEN, Paul; STOERMER, Eugene. The "Anthropocene". *Global Change Newsletter*, v. 41, p. 17-18, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

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

DESCOLA, Philippe. *Para além de natureza e cultura*. São Paulo: Ubu, 2018.

DESPRET, Vinciane. *Autobiografia de um polvo: e outras narrativas de antecipação*. Tradução de Milena P. Duchiade. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

DIAS, Susana. Um caminhar multiespécies: mesas de trabalho como modos de habitar artes, educação e comunicações diante do Antropoceno. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 16, e12, p. 01-22, jan./dez. 2023.

HARAWAY, Donna. *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno*. Tradução de Ana Luiza Braga. São Paulo: n-1 edições, 2023.

HARAWAY, Donna. *O manifesto das espécies companheiras: Cachorros, pessoas e alteridade significativa*. Tradução de Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

LATOUR, Bruno. *Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LE GUIN, Ursula K. *A teoria da bolsa da ficção*. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

LOURENÇO, Keyme Gomes. *Amoa-hi a árvore dos cantos como meio para narrativar e aprender a falar com as plantas*. *Revista ClimaCom*, fluxo contínuo, ano 11, nº. 27, 2024.

MELIN, Valérie; KONDRATIUK, Carolina. Re-habitar a escola no Antropoceno: contribuições da mesologia para um novo olhar sobre as condições de trabalho docente. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 9, n. 21, p. 1-25, maio 2024.

RIOS, Mateus. *Bicho que chama bicho*. Minas Gerais: Editora Leiturinha, 2021.

ROWAN, N. T.; TIMMINS, Tracy. The politics of naming feral: anthropocentric control and feral pigs in North America. *Feral Feminisms*, Toronto, v. 2, n. 2, p. 41–57, 2014.

STENGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TADDEI, Renzo; MARRAS, Stelio. O Antropoceno e os desafios para as ciências humanas. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 65, n. 1, p. 1-17, 2022.

TSING, Anna Lowenhaupt. *O cogumelo do fim do mundo: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo*. Tradução de Ana Luiza Andrade. Brasília: Instituto Socioambiental; São Paulo: n-1 edições, 2023.

TSING, Anna Lowenhaupt. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Tradução de Tadeu Capistrano. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TSING, Anna Lowenhaupt; SWANSON, Heather Anne; GAN, Elaine; BUBANDT, Nils (org.). *Feral Atlas: the more-than-human Anthropocene*. Stanford: Stanford University Press, 2020. Disponível em: <https://feralatlas.org/>.

WALLENHORST, Nicolas; PIERRON, Jean-Philippe. Éduquer à l'Anthropocène ou éduquer dans l'Anthropocène? *Revue Française de Pédagogie*, n. 208, p. 69-80, 2019.

WATSUJI, Tetsurō. *Fûdo: le milieu humain*. Paris: CNRS Éditions, 2011.

Recebido em: agosto de 2025
Aceito em: dezembro de 2025

Revisão gramatical realizada por: Claudio Marcelo Villarroel
E-mail: joecazuzatango@yahoo.com.ar