



remaea

## Buscando inspiração entre povos indígenas brasileiros para educar as crianças em conexão com a Terra

Lea Tiriba<sup>1</sup>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9508-5980>

Amanda Vollger<sup>2</sup>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1005-5190>

Jéssica Elias Pereira<sup>3</sup>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9989-7580>

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de compartilhar resultados parciais de pesquisas sobre relações entre crianças e natureza entre povos indígenas brasileiros. Os achados aqui apresentados são frutos de pesquisa bibliográfica, análise de teses e dissertações e artigos de universidades públicas do sudeste brasileiro, como depoimentos de lideranças e visitas a aldeias indígenas. Os referenciais teóricos são buscados em filosofias não hegemônicas, especialmente, Spinoza (2009) e em epistemologias nativas (KRENAK, 2019, 2020; BISPO, 2015). Os resultados revelam a importância de conhecer e compreender as culturas originárias brasileiras, que tem como cerne a busca pela vitalidade, pela pulsão de experienciar a vida com o outro e com o cosmo. A educação de suas crianças é pautada em princípios de autonomia, liberdade e amizade. Nossas pesquisas buscam aprender com esses povos os saberes necessários a um convívio equilibrado entre seres humanos e com a natureza.

**Palavras-chave:** Educação, Infâncias indígenas, Natureza.

## Buscando inspiraciones entre los pueblos indígenas brasileños para educar los niños y niñas en conexión con la Tierra

---

1 Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO. Coordenadora-líder do Grupo de Pesquisa "Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e do Núcleo Infâncias, Natureza e Arte/NiNA/UNIRIO. E-mail: [leatiriba@gmail.com](mailto:leatiriba@gmail.com)

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e integrante do Grupo de Pesquisas Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa/UNIRIO). E-mail: [amandavollger@edu.unirio.br](mailto:amandavollger@edu.unirio.br)

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e integrante do Grupo de Pesquisas Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa/UNIRIO). E-mail: [jessicaeliaspereira@gmail.com](mailto:jessicaeliaspereira@gmail.com)

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo compartir los resultados parciales de una investigación sobre las relaciones entre los niños y la naturaleza de los pueblos indígenas brasileños. Los hallazgos aquí presentados son el resultado de investigaciones bibliográficas, análisis de tesis y disertaciones de universidades públicas del sureste de Brasil, como declaraciones de líderes y visitas a pueblos indígenas. Las referencias teóricas son basadas en filosofías no hegemónicas, especialmente Spinoza (2009); y epistemologías nativas (KRENAK, 2019, 2020; BISPO, 2015). Los resultados revelan la importancia de conocer y comprender las culturas originarias brasileñas, cuyo núcleo es la búsqueda de la vitalidad, el impulso de experimentar la vida con el otro y con el cosmos. La educación de sus hijos se basa en principios de autonomía, libertad y amistad. Nuestra investigación busca aprender con estos pueblos los saberes necesarios para una relación equilibrada entre el ser humano y la naturaleza.

**Palabras-clave:** Educación, Niñez indígena, Naturaleza.

### **Seeking inspiration among brazilian indigenous to educate children in connection with the Earth.**

**Abstract:** This paper presents partial results of research on the relationship between child-environment interaction among Brazilian indigenous societies. Bibliographical research, theses and dissertations from public universities in southeastern Brazil, statements from leaders and visits to indigenous settlements brought material for the analysis. Theoretical references were sought in non-hegemonic philosophies (SPINOZA, 2009), native epistemologies (KRENAK, 2019, 2020; SANTOS, 2015). The results reveal the importance of knowing and understanding the indigenous cultures, whose core is the search for vitality, the drive to experience life with the other and with the cosmos. The education of their children is based on principles of autonomy, freedom and friendship. Our research pretends to learn from these societies the knowledge necessary for a balanced relationship between human beings and nature.

**Keywords:** Education, Indigenous children, Nature.

### **Introdução**

O Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ambientais e Cultura Ambiental – GiTaKa – investiga processos de produção de práticas educativas democráticas, ecológicas, populares, libertárias. Tem como foco a diversidade de infâncias brasileiras, da cidade e do campo, de territórios indígenas e tradicionais, em espaços escolares e comunitários. Considerando o esgotamento do paradigma moderno, as pesquisas se situam na interseção entre o cenário macropolítico planetário de insalubridade generalizada e as dinâmicas micro cotidianas, interessadas em modos de viver, sentir, pensar a existência e educar em equilíbrio com o cosmos.

Investigamos concepções, valores e atitudes que operem na contramão de antropocentrismos, individualismos, cientificismos, racionalismos, racismos e patriarcalismos, articulados na conformação da cosmovisão moderna. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é movida pela utopia de atuar contra as investidas devastadoras

do capitalismo sobre a integridade da vida, em busca de qualificação ecosófica dos registros ecológicos pessoais (mental), sociais e ambientais (GUATTARI, 1990).

Como se dão as relações das crianças entre si, com os adultos, com a natureza? Nossos estudos estão interessados em conhecer modos de educar em parâmetros de cuidado, autonomia e liberdade que, integrados, asseguram a existência humana em biointeração com o cosmos, ou, em sentido contrário, geram cosmofofia, enfermidade gerada pelo afastamento do que é vivo (SANTOS, 2015). O sentido é sempre o de buscar, nas tradições ancestrais, elementos que nos permitam conceber e praticar metodologias educativas que se constituam como alternativas às hegemônicas.

Considerando a vida das crianças contemporâneas no universo emparedado urbano mercadológico virtual, as opressões geracionais, de gênero e de classe, as condições de existência em espaços entre paredes, o grupo busca, nas culturas de povos originários e tradicionais, concepções e práticas que definam relações humanas amorosas, entre si e com todas as formas de vida. Este desafio exige identificar e estabelecer confluências com perspectivas contrárias à lógica de produção que destrói o mundo, em prol do desenvolvimento do Capital (SANTOS, 2015).

Conceituando a natureza como substância única que constitui todos os seres e coisas existentes; e definindo os humanos como seres orgânico-culturais que existem entrelaçados com outros seres humanos e não humanos, entendemos que o rompimento dos elos que asseguram a unidade da vida é gerador de desequilíbrios nos planos das ecologias pessoal, social e ambiental (GUATTARI, 1990).

Frente ao cenário de devastação, frente ao projeto de expansão territorial (necessário à extração e apropriação de matérias primas) e de colonização dos povos e considerando que o nó górdio da modernidade se situa na falsa premissa de divórcio entre cultura e natureza (FÓRUM DE ONGS BRASILEIRAS, 1992), entendemos que promover proximidade entre as crianças e o cosmos implica fraturar o modelo escolar colonizador. Além disso, significa atuar na contramão de um padrão emparedado que, ao distanciar as crianças da natureza, produz sentimentos de desconexão física e emocional. Esses sentimentos, necessários à constituição de uma visão do ambiente como objeto de

conhecimento-domínio-controle, e, simultaneamente, de internalização\hegemonização de culturas alienígenas, se impõem via contenção dos corpos, submissão dos desejos, embotamento cognitivo e entristecimento espiritual. Esses processos compõem uma teia subjetiva que dá sustentação à relação modernidade/colonialidade.

Assim, os processos de formação inicial e continuada de professoras\es, incentivados pelo GiTaKa, indagam a geopolítica do conhecimento moderno, aproximam-se de perspectivas ontológicas e epistemológicas não hegemônicas, possibilitando a invenção de cartografias pedagógicas que se situam no horizonte utópico da decolonialidade: que respeitem as crianças como seres orgânico-culturais que existem entrelaçados com outros seres humanos e não humanos e que se potencializam nesse estado de conexão. Da mesma forma, em coerência com a perspectiva da Educação Popular (FREIRE, 1996), nossas atividades de extensão são campos de experimentação: estudamos o que praticamos e praticamos o que estudamos.

As pesquisas se constituem como intervenção porque pretendem incentivar a criação/experimentação de ferramentas de desmonte dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e antropológicos que sustentam o paradigma dual. Com essa intenção, a invenção de metodologias que denominamos como decoloniais-teórico-brincantes buscam driblar a estrutura curricular cartesiana, propondo movimentos de composição rizomática que integrem apropriação teórica, proximidade da natureza, vivências corporais e artísticas, dinâmicas de produção coletiva de conhecimentos e processos de empoderamento grupal<sup>4</sup>.

No contexto pandêmico, as condições de isolamento social vêm aproximando o Gitaka de Grupos de Pesquisa<sup>5</sup> a territórios conceituais em interface com campos de estudo de interesse do Gitaka, tais como os da Decolonialidade, da Educação Popular, da Educação

---

4 Para dar conta da articulação entre pesquisa, ensino e extensão, criamos o Núcleo Infâncias, Natureza e Arte/NiNa-UNIRIO. Nele, são reunidos os Grupos FRESTAS/UNIRIO (“Formação e Resignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos”) e o GEASUR/UNIRIO (Grupo de Estudos de Educação Ambiental desde El Sur), este, também integrante do GT22. Em sua maioria, as atividades nascem do envolvimento com pautas da educação brasileira e de movimentos sociais em defesa das infâncias, do livre brincar, nas escolas, no campo, na cidade.

5 O Gitaka vem estabelecendo relações de parceria com grupos de pesquisa vinculados a programas de Pós Graduação das seguintes universidades: UESC/BA, FURG, UFAL, UDESC, UFSCar/Sorocaba, UFPB, além da Universidade de Tolima/Colômbia e de Coimbra e Aveiro, Portugal.

Ambiental de base comunitária, da Antropologia da Criança, da Filosofia da Educação, da Educação Escolar Indígena, da cultura e da arte.

A inserção de integrantes do Gitaka no Grupo de Trabalho Educação Ambiental (GT 22) vem favorecendo movimentos de enredar Educação Infantil e Educação Ambiental, na medida em que contribui para a constituição de um campo de estudos que inclui a infância no ambiente e, simultaneamente, inclui o ambiente na educação das crianças.

Nossas pesquisas nascem de compromissos com essa articulação, que parece óbvia, mas não é. Pois, ainda que as crianças sejam a espécie que se renova na Terra (TIRIBA, 2018), portanto, o futuro humano no cosmos, nas sociedades ocidentais, a etapa da infância, não tem valor em si, é compreendida como um tempo de preparação para a adultez. Assim, da mesma forma que separou seres humanos do ambiente, a modernidade separou as crianças dos adultos e destinou à infância uma quarentena escolar cujo sentido é a sua inserção na engrenagem reprodutora do capital. A educação das crianças indígenas caminha em outros sentidos.

Neste artigo, são apresentados resultados parciais de uma de nossas pesquisas sobre a relação infância-natureza entre povos originários brasileiros. Partimos do princípio de que as cosmovisões indígenas favorecem proximidade com a natureza e valorização dos saberes da tradição – princípios essenciais para pedagogias coerentes com a Educação Ambiental. Assim, na primeira seção, desenhamos um quadro das condições de existência das crianças ocidentais no contexto do capitalismo neoliberal, articulando questões do cotidiano infantil com as lógicas de funcionamento social e de emparedamento escolar. Discorreremos também sobre obstáculos ao desenvolvimento do sentimento de pertença à natureza. Nas seções seguintes, apresentamos procedimentos metodológicos e achados da investigação. Finalizamos enfatizando a importância de aprender com nossos povos originários e tradicionais os saberes necessários à educação dos infantes humanos em estado de conexão com a Terra.

## **Justificativa**

Entendemos que o pensamento moderno ocidental é composto por linhas visíveis e invisíveis (SANTOS, 2007) que fundamentam a invisibilização de epistemologias tradicionais e originárias. Do lado visível, estão a filosofia, principalmente a racionalista, e a teologia, legitimadas pelos colonizadores. Do lado invisível estão os saberes que se fundamentam em conexão com a natureza e nas sensações e percepções do corpo como fonte de conhecimento. É justamente nesses saberes que buscamos referências para pedagogias nossas, biofílicas, biocêntricas.

O capitalismo neoliberal hegemônico que nos sufoca hoje, traz, em suas vestes, um carrego colonial (RUFINO; SIMAS, 2019) que dicotomiza a cultura e o ambiente natural incentivando a exploração da natureza em prol de uma lógica de trabalho-castigo (SANTOS, 2015). No processo de consolidação dos saberes dominantes, se dão massacres explícitos: os povos originários brasileiros, além de serem submetidos à situação de fome, são desassistidos por um Estado que não controla o avanço de madeireiros, mineradores e fazendeiros que degradam suas terras e fazem uso de violência (COTA, 2008).

As visões de mundo distintas do paradigma cientificista - como a de povos que regem suas rotinas a partir da coletividade e da união com o ambiente natural (CRUZ, 2012; GUIMARÃES; PRADO, 2014) - são silenciadas por disputas de interesses inerentes à ordem capitalista. Entre os aparelhos ideológicos de silenciamento está a escola moderna: ela atua como espaço de reprodução da lógica “abissalizadora”, auxiliando na contenção dos sentidos e domínio dos corpos (FOUCAULT, 1987). Nela, são propagados ideais que estimulam o individualismo, a indiferença aos povos que sofrem violências, a competitividade, a superioridade em relação às demais espécies.

A natureza é entendida como objeto de conhecimento, recurso para produção de mercadorias e alimentação da máquina consumista global. Desde muito pequenas, as crianças são limitadas em seus desejos de conexão com o que é vivo, paixão que revelam em movimentos insistentes em direção a terra, à água, aos animaizinhos que encontram em seus caminhos.

Os ambientes urbanos impõem compulsoriamente um modo de viver que incide diretamente sobre as experiências das crianças, seja em casa, em áreas de lazer ou em escolas, de forma que os espaços emparedados se tornam cada vez mais atraentes.

Utilizamos o termo “emparedamento” para denunciar o tempo reduzido que as crianças permanecem em espaços abertos (TIRIBA, 2005). Nas instituições que atendem em horário integral, por cerca de oito, nove ou mais horas diárias, elas são conduzidas das salas de atividades (muitas vezes diminutas e com janelas inacessíveis ou inexistentes) a refeitórios, salas de vídeo e galpões fechados. Embora já esteja expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (BRASIL, DCNEA/2012) e da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, DNEDH/2012), a relação com a natureza não é compreendida como direito das crianças (TIRIBA; PROFICE, 2014; 2018; 2019) e, conseqüentemente, não é incluída nos projetos curriculares das escolas, salvo experiências isoladas, assistemáticas.

As condições de aprisionamento têm início nas creches e se acentuam nas etapas escolares posteriores. Para além da vida na escola, o distanciamento do que é vivo marca o cotidiano das crianças, principalmente nas cidades, onde predominam as interações com as máquinas: computadores, celulares, TVs, games, tendência que é acentuada em tempos de isolamento social.

Entendemos o emparedamento como estratégia da escola moderna para a constituição de subjetividades cosmo-fóbicas (SANTOS, 2015), isto é, des-integradas, avessas ao que é vivo. Capturadas por um modo de produção, indiferente à potência da vida, da natureza, seus seres e processos, as crianças aprendem a alienar-se de si, de seus desejos. A violência colonialista assegura a subserviência via enfraquecimento do *conatus*, a capacidade de perseverar na potência de agir em direção às afetações que interessam fortalecem, alegam (SPINOZA, 2009).

Na visão de Spinoza (2009), a alegria é um sentimento em que a mente passa a uma perfeição maior, e a tristeza é um sentimento em que a mente passa a uma perfeição menor. Se os humanos são seres que se desenvolvem plenamente em estado de conexão com os demais seres e processos da natureza, então, a liberdade é condição para que as crianças se movimentem em direção ao que alegra.

Deleuze (2002, p. 34), referindo-se à filosofia espinosana, afirma que “Somente a alegria é válida, só a alegria permanece e nos aproxima da ação e da beatitude da ação. A paixão triste é sempre impotência”. Damásio (2004, p.283) complementa: “Qualquer projeto de busca de uma vida feliz deve incluir meios de resistir à angústia [...] para suprimir a tristeza e para fazer com que ela seja substituída pela alegria. [...] mesmo que a alegria pareça tola e pouco realista”.

Entre *nós*, a infância é despotencializada, *porque o desejo, a liberdade e a alegria não têm valor curricular. Mas para os povos Maxakali, os pequenos são considerados como fórmulas de alegria:*

Durante o dia, não há local que os kaxop não percorram: ora uma dúzia de crianças nos rodeia, brincando de tal modo irredento que somos obrigados a mobilizar nossos corpos e artefatos para que nosso trabalho se mantenha institucionalmente íntegro, ora nos rendemos à sedução alegre de sua presença – e muitas mulheres me confessaram ser esta a fórmula antidepressiva, garantidora de alegria e saúde entre os Tihik –, ora nos alcançam suas vozes, risos e passos correndo (COSTA, 2015, p. 63-64).

O ataque é ao corpo, porque a mente é uma ideia do corpo (SPINOZA, 2009). Na ordem da civilização cristã ocidental, o corpo é ferramenta de trabalho, é fonte de pecado, objeto da violência patriarcal. O capitalismo não necessita de seres brincantes, alegres, de bem com a vida. Não tem valor o corpo que dança: a suspensão da alegria é condição para a formação de adultos adequados à economia de mercado.

Essa é uma das razões pelas quais, desde muito pequenas, no dia a dia, as crianças são submetidas a ordens curriculares que ignoram o desejo. São modos de organização do tempo e do espaço que alienam em relação ao que nasce de interesse autêntico. São rotinas que provocam o descolamento de si e do mundo, a constituição de subjetividades obedientes. Porque, onde há homens e mulheres tristes, o poder colonial se impõe.

Há uma tendência compulsória à valorização de saberes sintéticos verticalizados (SANTOS, 2015). Isto é, conhecimentos acadêmicos sistematizados que desconsideram os saberes populares tradicionais, as experiências informais com o corpo, com a natureza. Produzidos nos limites das paredes das salas de aula, proporcionam a inibição dos movimentos corporais e da experimentação livre na natureza.



Nesse contexto, ainda que todos os humanos tenham uma atração inata pela natureza, sejam naturalmente biofílicos, essa condição é embotada, o que poderá contribuir para sentimentos de indiferença ou até agressividade em relação aos ambientes naturais (WILSON, 2009; PROFICE, 2016). Isto concorre para o surgimento de transtornos de déficit de natureza, tal como estresse, obesidade, depressão (LOUV, 2016; PROFICE, 2016; OLIVEIRA, VELASQUES, 2020).

Em um contexto de adoecimento mental-social-ambiental (GUATTARI, 1990), como cuidar das crianças e da Terra? É com essa pergunta que, desde 2009<sup>6</sup>, investigamos modos de viver e de educar entre povos indígenas brasileiros, com vistas ao desenho de projetos educacionais que ensinem a sensibilidade para a experimentação do presente, em um universo onde todos os seres estão inter-relacionados.

### **Os caminhos da pesquisa**

Os achados de pesquisas aqui apresentados são relativos ao **Projeto “Infâncias em comunidades tradicionais e em áreas de proteção ambiental no Brasil e em Cuba – lições para educação ambiental”**, iniciado em 2017, com o objetivo de identificar, reunir e sistematizar o conhecimento produzido nas distintas áreas do conhecimento acerca das infâncias brasileiras e cubanas, especificamente aquelas tradicionais ou vivenciadas por comunidades que vivem em áreas de proteção ambiental, com foco na interação entre crianças e ambientes naturais e seus seres.

---

6 Desde então, o Gitaka esteve envolvido nas seguintes pesquisas: **1-Projeto “Tendências de políticas de transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteiras”** iniciativa da **OEA/MEC/COEDI**, com objetivo de compreender como as crianças indígenas vivenciam um cotidiano marcado pela transição entre espaços comunitários e espaços formais de Educação Infantil. Envolvendo Brasil, Colômbia, Chile, Peru e Venezuela, o projeto visou buscar conhecimentos e saberes teóricos e práticos que permitam apoiar os países membros da OEA em relação a elaboração e implementação de políticas que qualifiquem o cotidiano de crianças e seus professores em consonância com os modos de vida de suas comunidades; **2-Projeto Pesquisa Infâncias Tupinambás**, estudo de caso da interação entre crianças e ambientes naturais em comunidades indígenas, iniciado em 2014, em parceria com o Grupo de Pesquisa em Interações Socioambientais (GEPISA) da Universidade Estadual de Santa Cruz/GEPISA/UESC-BA (TIRIBA; PROFICE, 2012; 2018).

Coube ao Gitaka a identificação das etnias indígenas do sudeste brasileiro<sup>7</sup> e suas condições socioambientais, utilizando dados de organizações governamentais e não governamentais, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ONG Povos Indígenas do Brasil (PIB) e Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI).

Os resultados foram organizados em tabelas relativas : 1) à territorialidade das etnias do sudeste, com informações sobre condições sociodemográficas e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de áreas em que estão situados os grupos étnicos ; 2) aos 10 programas de pós-graduação (stricto sensu) de universidades públicas do sudeste, destacando linhas de pesquisa sobre a temática, entre as áreas humanas e sociais; 3) aos direitos de povos indígenas afirmados na legislação brasileira, em especial, os concernentes à educação; e 4) aos dados e informações referentes às concepções norteadoras das relações entre criança e natureza, obtidas através de revisão de obras bibliográficas que tratam dos povos Guarani - Mbyá, do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Espírito Santo, Xakriabá, Maxakali e Pataxó, de Minas Gerais, e Kaingang, de São Paulo - visitas a aldeias Guarani Mbya dos municípios de São Paulo e Rio Grande do Sul e conversas com lideranças, acontecidas em atividades organizadas por nosso grupo de pesquisa<sup>8</sup> e/ou por movimentos sociais indígenas, especialmente, de mulheres.

Os conhecimentos que sustentam esse artigo foram reunidos por meio de revisão bibliográfica de bancos de teses e dissertações de universidades públicas do sudeste brasileiro, visitas a aldeias e diálogo com lideranças indígenas.

### **As crianças e as infâncias entre povos indígenas brasileiros**

---

7 Foram relacionadas as etnias Aranã, Guarani, Guarani Mbyá, Guarani kaiowá, Guarani Nhandeva, Kaxixó, Kaingang, Krenak, Maxakali, Mukurin, Pankararu, Pataxó, Xakriabá, Xucuru-Kariri, Terena e Tupiniquim.

8 Verificando a inexistência de instituição governamental que atenda às necessidades dos povos originários que vivem em contexto urbano, estabelecemos contato direto com mulheres indígenas que vivem na cidade do Rio de Janeiro, pertencentes às seguintes etnias: Fulni-ô, de Pernambuco; Guajajara, do Maranhão; Anambé, do Pará; Potiguara, da Paraíba; Puri e Guarani, do Rio de Janeiro. Elas participaram da Roda de Conversa "Infâncias Indígenas na aldeia e na cidade: mulheres indígenas cuidadoras contam suas histórias", realizada no contexto do evento IX Semana de Educação Tânia Mara Tavares da Silva.

Os achados de pesquisa referentes a concepções de infância e natureza revelam que: não existe divórcio entre natureza e cultura; a natureza não é objeto a ser explorado e dominado como na perspectiva antropocêntrica; as atividades infantis são experiências de conexão e reverência, parte de sua constituição identitária (SILVA; GODOY, 2010; TIRIBA; PROFICE, 2018). Como na filosofia de Spinoza (2009) e na perspectiva da Educação Ambiental Crítica (GUIMARÃES; PRADO, 2014), o princípio da conexão afirma a concepção de que tudo está em rede. Cada território imprime a sua marca em cada sociedade e em cada pessoa:

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material à produção da existência. (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 110)

Na visão de Spinoza, a natureza é o substrato, é a única substância a partir da qual todas as coisas e seres se constituem. “Tudo o que existe, existe na e a partir da natureza; fora dela ou para além dela, nada pode existir nem ser concebido” (2009, p.23). Ailton Krenak, com outras palavras, diz o mesmo: “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. O cosmo é natureza. Tudo que eu consigo pensar é natureza” (KRENAK, 2019, p.16).

Humanos e não humanos afetam e são afetados, as relações se dão em uma perspectiva biocêntrica e são construídas por meio do contato entre seres humanos e não humanos.

Nossa relação com o mundo, que é com o ambiente inteiro e não apenas uma parte, não dá para criar uma relação impessoal ou sem espiritualidade, não dá para enxergar a natureza apenas como um bem a ser explorado, ou mesmo como um lugar que produz alimento. A sociedade carece de recuperar valores da relação com o espaço corpo-território. Precisa considerar o território como um importante elemento que nos alimenta e constitui o nosso ser pessoa no mundo, não sendo possível nos ver apartados do território, pois somos também parte indissociável dele, nosso próprio corpo (XAKRIABÁ, 2018, p. 80).

Na perspectiva espinosana todos os seres, pessoas, animais, plantas, são modos de expressão da natureza que existem em diferentes graus de potência de afetar e ser afetado.

Do mesmo modo, nas cosmologias brasileiras, latino-americanas e caribenhas, os demais seres não se submetem à existência humana. Homens, mulheres e crianças existem em estado de acoplamento com outras espécies, são seres de cuja cooperação depende o equilíbrio da vida.

Em oposição à cosmovisão ocidental, Spinoza (2009) e Krenak (2019) apontam para uma concepção segundo a qual a natureza não é cenário onde humanos fazem história. A natureza não é paisagem onde a cultura é produzida: outros seres não humanos, outras espécies interagem e interferem na vida humana, em suas condições materiais de vida, nos estados de alma, provocando alegria ou tristezas.

Para as cosmovisões dos povos brasileiros originários, as formas de vida são igualmente importantes, a biodiversidade ocupa o centro e dá sentido ao mundo. A existência é biocêntrica, é co-existência, envolve um universo onde tudo é vivo, tudo é sagrado.

Krenak (2020) afirma que esses princípios são comuns a sociedades orientadas para o bem viver, modo de sentir e pensar a vida em que não faz sentido o antropocentrismo: todos os seres coexistem num mesmo espaço, o cosmos. E também não fazem sentido os lugares de chefia: as subjetividades se constituem na coletividade, em conexão com o outro, não por uma lógica de serventia. Nas palavras de Krenak (2020, p.6), o bem viver, ou Sumak Kawsai,

[...] é uma expressão que nomeia um modo de estar na Terra, um modo de estar no mundo. Esse modo de estar na Terra tem a ver com a cosmovisão constituída pela vida das pessoas e de todos os outros seres que compartilham o ar com a gente, que bebem água com a gente e que pisam nessa terra junto com a gente. Esses seres todos, essa constelação de seres, é que constituem uma cosmovisão (KRENA).

Acompanhando essa linha de pensamento, podemos dizer que os povos originários brasileiros vivem sob a ótica que Simas e Rufino (2019) denominam como encantada. Isto é, em que cada ser, humano e não humano possui uma essência sacralizada. Todos os seres, fauna e flora, portanto, têm “alma”; e no cosmos possuem importância inter-relacional no tempo presente. Pensando nas crianças e estabelecendo paralelo com a filosofia de Spinoza

(2009), Krenak (2019), Simas e Rufino (2019), podemos também afirmar que as crianças são mediadoras entre seres cuja existência se manifesta em diferentes graus de potência.

Na civilização ocidental, a infância é reduzida a um tempo de quarentena, de preparação para uma *adulter* destinada a contribuir para a reprodução da economia de mercado. Por esse caminho, as crianças aprendem a alienação de si, de seus desejos. A violência colonialista assegura a subserviência via enfraquecimento do *conatus*, a capacidade de perseverar na potência de agir em direção às afetações que as interessam, na busca de bons encontros que as fortalecem, as alegam (SPINOZA, 2009).

Já nas culturas indígenas nas quais o conceito de infância é presente - e ainda que considerando diferenças entre as cosmovisões étnicas - podemos afirmar a infância como etapa da vida que é valorizada e respeitada em suas particularidades (BRANDT, 2011; LANDA, 2011; BERGAMASCHI, 2011; GOMES; SILVA; DINIZ, 2011).

Vivendo em sociedades que destinam as energias produtivas ao bem coletivo, as crianças são aceitas em seus jeitos e ritmos próprios de ser. Não há pressa porque a infância não está aprisionada a um tempo cronológico, e a existência é regida pelos ciclos da natureza (CRUZ, 2012; MUNDURUKU, 2018).

Outro aspecto a ser destacado: a livre experimentação da vida, ainda que seja mais presente e entre as crianças, não se restringe ao período da infância, mas perdura e é cativada durante toda a vida (NOGUEIRA; BARRETO, 2018). As crianças e os adultos se sensibilizam e brincam com a vida, com todos os seres, pois a constituição identitária é marcada por esse estado de conexão intrínseca com o outro, com o ambiente.

Ao contrário das sociedades ocidentais, nas quais a circulação é proibida, as crianças são retiradas do convívio social, resguardadas em espaços designados como infantis, impedidas de exercerem sua autonomia perante a própria educação. Ao contrário, nas sociedades indígenas, elas participam da vida social e são responsáveis por sua própria socialização, na medida em que

A intensa circulação das crianças pela aldeia atestava dois aspectos importantes sobre a infância delas: a presença e a participação em todas as atividades do grupo, tais como reuniões na casa da comunidade, cerimônias religiosas, nas festas, nos casamentos, nas atividades domésticas de seu grupo familiar voltadas para a

manutenção da casa e para o cultivo e preparo de alimentos. Não há entre os Xakriabá distinção entre espaços voltados exclusivamente para adultos ou para as crianças (SILVA, 2014, p. 663).

O conhecimento é de corpo inteiro. A qualquer tempo, a possibilidade de circulação livre possibilita tudo conhecer a sua volta, tudo aprender. A liberdade é condição para o pleno desenvolvimento humano, é imperativo da educação nativa, fundamento da aprendizagem da autonomia, da capacidade de tomar decisões, optar por bons encontros.

## **Conclusão**

Trouxemos apontamentos e reflexões sobre a reconexão entre as crianças e a natureza, com base nos saberes de povos cujos modos de vida são regidos pela natureza, assegurando o fortalecimento de sua biofilia. Entendida como atração e apego ao que é vivo, tendência que é observada entre as crianças pequenas, a brincar, insistentemente, com o que está disponível no mundo natural e as afeta. Esta relação, presente nos cotidianos indígenas, precisa ser assegurada no cotidiano das escolas urbanas.

Atentas às crianças e às suas infâncias, dedicadas às causas da democracia e da ecologia, nossas pesquisas valorizam e se apoiam em filosofias que, situadas em tempos históricos distantes, resistiram e ainda resistem às formas de organização econômica e política do capitalismo emergente do século XVII, ou à atual necropolítica capitalista brasileira.

O modelo de produção hegemônico arrisca o viver na Terra. Sonhando com a utopia de outros mundos possíveis, fazemos coro à ascensão de modos de educar. Acreditamos que o caminho da história apresentado pela branquitude moderna (ADICHIE, 2019), está fadado à decadência porque promove adoecimento mental, social e ambiental (GUATTARI, 1986).

Indicamos a importância da busca de novas perspectivas epistemológicas que não divorciem seres humanos e natureza, assim como o resgate de filosofias não hegemônicas, como é o caso da espinosana. Além disso, apontamos a urgência de compartilhamento de informações sobre visões de mundo e pedagogias nativas em consonância com pesquisadores, movimentos sociais, professores e estudantes do Ensino Superior e da Educação Básica; sobretudo no momento histórico atual, em que os ataques às etnias

indígenas ameaçam as suas infâncias, e, com elas, as possibilidades de aprender a viver a vida em conexão com o cosmos.

Sem convívio horizontal entre humanos e natureza, seus seres e processos, não haverá sentimento de apego, nem vontade de proteção. Ainda é tempo de aprender, com povos originários de ontem e de hoje, a viver em equilíbrio dinâmico com o ecossistema, em territórios de memória, ancestralidade, pertencimento, reverência; em que as energias sociais se voltem para o cuidado da terra benfazeja, que oferece os frutos necessários à sobrevivência do coletivo. Nossos povos, hoje vivendo também em territórios urbanos, se fortalecem em cultos e festas que alimentam o espírito de amizade e conformam os elos comunitários.

Valorizamos o desemparedamento, chamando a atenção para o fato de que a liberdade, a autonomia, a não obrigatoriedade, e o direito de escolha –, marcantes na educação escolar indígena, precisam se fazer presentes na educação de nossas crianças (TIRIBA; PROFICE, 2012, 2018, 2019). Na contramão da investida colonizadora, criadora e mantenedora do emparedamento, atribuímos valor às concepções e às práticas que expressam a atenção cuidadosa dos adultos em relação às crianças. Para, além disso, evidenciamos a importância de educadoras e educadores se permitirem experienciar o ambiente natural sem as amarras do tempo cronológico, para que, potencializando seu estado de infância (NOGUERA, BARRETO, 2018), ensinem as crianças a manterem viva a pulsão de conexão com o outro, humano e não humano.

Não se trata de propor um retorno à aldeia, de idealizar a vida indígena, nem de desconsiderar o modelo escolar e as contribuições pedagógicas constituídas no contexto da colono-modernidade. Ao contrário, acreditamos que a tessitura de uma educação ambiental com as infâncias pode se constituir como encruzilhada (RUFINO, 2019) onde múltiplos saberes e experiências sensíveis com o outro (humano e não-humano) se potencializem.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Angela. Criança guarani: um modo próprio de aprender. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro.; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Org). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 131-152

BRAND, Antônio Jacó. A criança kaiowá e guarani em contextos de rápidas mudanças – uma abordagem histórica. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos., Brasília, 31 mai. 2012a. seção 1, p. 48.

BRASIL. Resolução nº 2, 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.**, Brasília, 18 jun. 2012b. seção 1, p. 7.

COSTA, Ana Estrela da. **Cosmopolíticas, olhar e escuta: experiências cine-xamânicas entre os Maxakali**. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COTA, Maria das Graças. **O processo de escolarização dos guarani do Espírito Santo**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CRUZ, Valter do Carmo C. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli, S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa, filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

FÓRUM DE ONGs BRASILEIRAS. **Meio ambiente e desenvolvimento: uma visão das ONGs e dos movimentos sociais brasileiros**. RJ, Fórum de ONGs Brasileiras, 1992.

FLORES, Maria Luíza; TIRIBA, Lea. A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.

GOMES, Ana Maria Rabelo; SILVA, Rogério Correia da; CARVALHO, Levindo Diniz. Infância indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Hilário Aguilera; VIEIRA, Magno Naglis (Orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 206-227

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Mauro e PRADO, Carlos. Educação em Direitos Humanos e ética ambiental. IN: SILVA, Aida. M. M., e TIRIBA, Lea (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos**. SP: Cortez, 2014.

LANDA, Beatriz. Crianças Guarani: atividades, usos do espaço e a formação do registro arqueológico. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro.; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Org). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 113-130.

LOPES, Danielle Bastos. A presença do invisível em escolas indígenas: escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro / The presence of the invisible in indigenous schools. **Cadernos Cimeac**, [s.l.], v. 7, n. 2, p.103-120, 20 dez.2017. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

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

KRENAK, Ailton. **Caminhos para uma cultura do bem viver**. 2020. Disponível em: [http://www.culturadobemviver.org/pdf/Caminhos\\_para\\_a\\_cultura\\_do\\_Bem\\_Viver\\_Ailton\\_Krenak.pdf](http://www.culturadobemviver.org/pdf/Caminhos_para_a_cultura_do_Bem_Viver_Ailton_Krenak.pdf) . Acesso em: 14 set. 2021

MIRANDA, Claudia. RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Epistemologias Marginadas e y Perspectiva Comparativa: Notas Para Los Estudios Decoloniales Latinoamericanos. **Boletim AELAC**, n. 2, p 25-36, 2018. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2018/09/Boletim-Aelac-ed2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021

MUNDURUKU, Daniel. **Tempo, tempo, tempo**. 2018. Disponível em: <https://www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e>. Acesso em: 14 set. 2021

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. pp. 625-644, 2018

PROFICE, Christiana. **Crianças e natureza**: reconectar é preciso. São Paulo: Panroga, 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, out. 2007: 3-46.

SILVA, Jonas Severino; GODOY, Marília Gomes Ghizzi. A representação sagrada da natureza na educação de crianças e adolescentes Guarani Mbya. In: Seminário Internacional de Políticas Públicas Integradas, 2010, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Seminário Internacional de Políticas Públicas Integradas (sippi), p. 1 - 14, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Tellus. Núcleo de Estudos e Pesquisas das populações Indígenas – NEPII, Campo Grande:UCDB, ano 7, n. 13, 2007, 11-25. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/138>&gt;. Acesso em: 14 set. 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. 1º ed.- Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **Flecha no Tempo**. 1º ed.- Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SILVA, Rogério Correia da. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 19, n. 58, p.655-670, set. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782014000800007&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000800007&lang=pt)>. Acesso em: 14 set. 2021.

TIRIBA, Lea. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito e Alegria**. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana. Lições da creche Oca: interações afetivas e apego à natureza. In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (Orgs.). **Crianças e infâncias**: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012.

TIRIBA, Lea. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 52, p. 28-47, mar. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30926>>. Acesso em: 14 set. 2021

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação e Realidade**, v. 44, p. 1-22, 2019. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000200408](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200408). Acesso em: 14 set. 2021

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Corrêa. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá**: reativação de memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

WILSON, Edward. **Biofilia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

*Submetido em: 23-09-2021.*

*Publicado em: 16-12-2021.*