



remaea

Infâncias, cuidado, liberdade, pertencimento: inspirações indígenas para uma pedagogia nativa

Lea Tiriba¹

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9508-5980>

Mauro Guimarães²

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4158-313X>

RESUMO - Em meio à crise ambiental planetária, radicalizamos movimentos de busca de referências conceituais que nos apontem alternativas civilizatórias e indiquem pistas teórico-práticas para o desmonte do modelo escolar eurocêntrico, referenciado no capitalismo colonialista que devasta a Terra. Atento a modos de conceber a existência em conexão com o cosmos, este ensaio se volta para povos originários brasileiros, interessado em perceber o lugar das crianças na organização de suas sociedades e nos processos de constituição de sujeitos coletivos. O conhecimento é fruto de revisão bibliográfica, visitas a aldeias e diálogo com lideranças indígenas. As análises se apoiam na filosofia espinosana, em epistemes nativas, em estudos dos campos da antropologia da criança, da educação infantil e da educação ambiental crítica.

Palavras-chave: Infâncias indígenas. Decolonialidade. Educação Ambiental.

Las infancias, el cuidado, la libertad, la pertenencia: inspiraciones indígenas para una pedagogía nativa

RESUMEN - En medio de la crisis ambiental planetaria, radicalizamos movimientos en busca de referentes conceptuales que nos apunten hacia alternativas civilizatorias y nos indiquen pistas teórico-práticas para el desmantelamiento del modelo de escuela eurocéntrica, referenciado en el capitalismo colonialista que desbasta la Tierra. Atento a las formas de concebir la existencia en relación con el cosmos, este ensayo se centra en los pueblos originarios brasileños, interesados en percibir el lugar de los niños en la organización de sus sociedades y en los procesos de constitución de sujetos colectivos. El conocimiento es el resultado de revisión bibliográfica, visitas en aldeas y diálogo con líderes indígenas. Los análisis se basan en la filosofía de

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

² Professor das Faculdades de Geografia e de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). E-mail: guimamauro@hotmail.com

Spinoza, en epistemes nativos, en estudios en los campos de la antropología infantil, la educación infantil y la educación ambiental crítica.

Palabras clave: Infancias indígenas. Decolonialidad. Educación Ambiental.

**Childhood, care, freedom, belonging:
indigenous inspiration for a native pedagogy**

ABSTRACT - In the midst of the planetary environmental crisis, we radicalize movements in search of conceptual references that point us to civilizing alternatives and indicate theoretical and practical clues for the dismantling of the Eurocentric school model, referenced in the colonial capitalism that devastates the Earth. Attentive to ways of conceiving existence in connection with the cosmos, this essay turns to native Brazilian peoples, interested in perceiving the place of children in the organization of their societies and in the processes of constitution of collective subjects. The knowledge is the result of a literature review, visits to villages, and dialogue with indigenous leaders. The analyses are based on Spinoza's philosophy, on native epistemes, on studies from the fields of child anthropology, early childhood education and critical environmental education.

Keywords: Indigenous Childhood. Environmental Education. Decoloniality.

Introdução

Neste ensaio, focamos a atenção em povos indígenas brasileiros, com vistas a aprender com eles sobre modos de educar que assumem a existência em estado de conexão com o cosmos, concebem a vida em relação estreita com o meio e outras espécies, apostam em interações brincantes e solidárias entre as pessoas³.

Temos como desafio o enfrentamento do quadro de insalubridade do projeto colonialista, que, desde a virada do século XV para o XVI, atua como máquina de perseguição, desterritorialização e extermínio de nossos povos brasileiros, latino-americanos e caribenhos; projeto que se materializa em necropolíticas vampirizadoras da biodiversidade, despotencializadoras dos infantes humanos. As necropolíticas os atingem desde os seus primeiros anos na escola, que segundo Althusser (1970) é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, ao regular e controlar as massas, se constitui como instrumento de subalternização e adestramento para adequação das classes populares ao sistema capitalista. Encarregada da educação de todas as crianças brasileiras, dos 4 aos 17 anos de idade, a escola, se coloca como instrumento de transmissão de conhecimentos e, simultaneamente, de moldagem afetivo-corpórea ao mundo do trabalho. Esse sistema escolar confronta e subjuga permanentemente, desde a infância, o princípio de *buen vivir* de

³ Estas constatações são confirmadas pelas atividades de nossos grupos junto às etnias indígenas brasileiras. No caso do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS), junto aos povos Krahô e Guarani, desde 2015. E no caso do Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa), junto aos povos Tupinambá de Olivença, desde 2009.

nossos povos originários e tradicionais, brasileiros e latino-americanos, que não se coadunam com as concepções colonialistas de dominação e exploração do Capital.

O bem viver, com princípio da cosmovisão do conhecimento ancestral andino *buen vivir*, refere-se a saber viver em harmonia com os ciclos da *Madre Tierra*, *Pachamama*, compreendendo que a deterioração de uma espécie é a deterioração do conjunto (GUIMARÃES, 2021, p. 129).

Considerando que o modelo escolar hegemônico, eurocêntrico, antropocêntrico, racionalista, expressão do projeto colonizador, contribui para a produção de efeitos nefastos à integridade humana e da Terra (SCHAEFER; TIRIBA; SANTOS, 2021), somos desafiadas/os pelas condições de existência das crianças na sociedade capitalista urbana industrial patriarcal: essas condições perpassam a escola porque é nela que as crianças ocidentais, especialmente as urbanas, vivem as suas infâncias. Espaços em que não desfrutam de uma relação direta e integrativa com a natureza, tampouco de ambientes que valorizam o coletivo sobre o individual.

Buscando referências para sentir-pensar educações que se contraponham à rede de forças da colonialidade do poder e alterem as condições de estabelecimento do sistema capitalista como modelo de funcionamento das relações sociais colonialistas (QUIJANO, 2010; SEGATO, 2021), encontramos, em território brasileiro, povos que recusam a perspectiva mercadológica colonial e perseveram na manutenção de suas culturas originárias. Assim, neste ensaio, voltamos o olhar e o coração para os povos originários brasileiros com vistas a conhecer os lugares que ocupam as crianças em suas sociedades. Queremos compreender o universo da criança indígena e analisá-lo sob a ótica da educação, com a intenção de identificar concepções, sentimentos, valores que nos orientem no sentido de educações que sejam cuidadosas da vida. Dizemos vidas e dizemos infâncias porque, mesmo contrapondo duas culturas, não podemos deixar de considerar a diversidade de cenários socioambientais em que se desenrolam suas existências. Duas culturas: a ocidental moderna, que se globalizou hegemonicamente *versus* a cultura indígena, que é composta pela diversidade de costumes e valores. Porém, que, em contraposição à da modernidade, possui alguns traços comuns identitários, dentre os quais, a centralidade na relação direta e

integrativa com a natureza e modos de vida em que prevalece o coletivo sobre o individual. É essa unidade identitária que denominamos como cultura indígena, sem com isso velar toda a diversidade contida no mundo indígena.

Nossos escritos são inspirados em autores de diferentes matizes teóricas. Recorremos à filosofia de Baruch Spinoza (2009), entendendo que ela corresponde a cosmovisões de povos originários europeus do século XVII, em choque com as concepções e valores próprios de um sistema fundado sobre os princípios da propriedade privada, do individualismo e do lucro. As análises são tecidas no diálogo entre a filosofia espinosana e com epistemes nativas, o que as articula é a utopia de um mundo em que seja bom existir. Dizemos “bom” em seu sentido vital: sentimento de satisfação, estado de espírito que flui levemente com a vida; satisfação pessoal e grupal que decorre de ações adequadas, isto é, orientadas por suas próprias causas, como na filosofia de Spinoza (2009). Como na filosofia Guarani, sentimento daquele (pessoa ou grupo) que cresce aprendendo a buscar livremente aquilo a que o desejo o lança, sempre em busca de sentir-se bem, da alegria, da felicidade (PISSOLATO, 2007; SPINOZA, 2009; DAMÁSIO, 2004).

Inicialmente, refletimos sobre infância e cuidado em culturas que consideram as crianças como seres que, desde o nascimento, têm o que dizer sobre a vida, portanto, o que dizer de nós, do mundo e para o mundo. Na sequência, trazemos elementos para pensar os processos de constituição corpóreo-subjetiva, que se dão sempre em condições de liberdade; ou seja, livre de relações que atuam enfraquecendo os corpos, produzindo alienação de si e do mundo, mascarando e confundindo o desejo, essa força vital capaz de romper com o instituído (SPINOZA, 2009). E, ao final, resgatamos princípios de convivência coletiva, valores que marcam a educação indígena e que estão presentes em nossas tradições culturais. Buscando confluências entre pensares e sentires cosmológicos ocidentais e nativos brasileiros, o texto identifica vivências que valorizam sentimentos de pertencimento à coletividade, e que têm a autonomia e a liberdade como imperativos do desejo, princípio vital que possibilita o fluir das afecções e assegura a constituição de ecologias políticas definidas por relações de proximidade com a natureza, em territórios de liberdade, sociedades de *buen vivir*.

Infâncias indígenas e cuidado

Trazemos a vida das crianças indígenas como contraponto à vida das crianças ocidentais. Podemos evidenciar a diferença através da situação de duas crianças europeias que, segundo narra a Carta de Pero Vaz de Caminha, não retornaram a Portugal nas caravelas de Pedro Álvares Cabral. Imaginamos que essas crianças se esconderam, escolheram ficar, porque elas eram a escória do navio: embarcar de volta a Portugal significaria reviver os horrores da travessia, as condições de fome, estupro, trabalhos pesados, ameaças (RAMOS, 2008). Melhor viver em Terra de Santa Cruz, na verdade, viver em Terra Tupinambá, com gente que gostava e respeitava criança (PROFICE; SANTOS, 2017).

Embora a cada etnia corresponda um modo próprio de conceber a existência, é possível afirmar que o cuidado com as crianças é uma marca da cultura desses povos e que a maneira delicada de tratá-las interfere intensamente na formação da pessoa, definindo os modos individuais de ser e de viver coletivamente as suas infâncias.

Maria Aparecida Bergamaschi diz de “uma presença calma”, ao abordar o tema da posição dos adultos na relação com as crianças Guarani da Tekoa Lomba, na região do Porto Alegre/RS. “É [...] evidente a primazia dedicada às crianças, que acompanham os adultos em diferentes situações de vida, sem jamais ser motivo de contrariedade” (BERGAMASCHI, 2011, p. 143).

Organizando suas brincadeiras na mata, as crianças da etnia Pataxó Bacumuxá/MG não sofrem impedimentos de parte dos adultos. Entretanto, não se trata de ausência física ou indiferença, mas de investimento na autonomia, “[...] uma forte característica da relação dos adultos com as crianças pataxós, construída com paciência, sensibilidade, atenção aos tempos das crianças [...]” (GOMES, SILVA; CARVALHO, 2011, p. 259).

Referindo-se à educação dos Tupinambá, Ana Lúcia Vulfe Nötzold (s/d, p. 3) diz que jamais ofendiam as crianças “[...] nem lhe davam castigo nem os doutrinavam ou repreendiam por alguma coisa que fizessem, [...] jamais era visto alguém bater ou castigar as crianças, que obedeciam aos pais e respeitavam aqueles que eram mais velhos que eles”.

Segundo Sandra Benites (2015), entre os Guarani Mbya, os cuidados com as crianças têm início quando o sonho de um dos avós anuncia a sua chegada. A partir de então, a vida

dos pais se organiza em torno do ser que será gestado. Durante a gravidez, como nos primeiros anos após o seu nascimento, rituais cotidianos se fazem presentes: transformam-se hábitos alimentares e modos de agir, sempre no sentido de prepará-los emocionalmente para favorecer o crescimento saudável do ser que virá ao mundo. Os cuidados de *Mitã – crianças pequenas, kunumi- menino ou kunhantãi gue- menina* se expressam fortemente na alimentação da mãe, no fortalecimento físico e espiritual já com o sentido de preparar as condições para a constituição do ser guarani *ete'i - verdadeiro*, e, assim, assegurar a continuidade à cultura, ou seja, preservar o modo de ser guarani, o jeito guarani de existir.

[...] ensinamos os nossos filhos a serem calmos, a falarem baixo, é assim que aprendemos a ser Guarani. [...] se falar alto, gritando com as crianças, elas não entendem nada e quando elas crescerem serão adultos agressivos, perturbados. Quando você ouve gritos, você fica confuso, angustiado (BENITES, 2015, p. 16).

Não há lugar para represálias ou gritos. O ambiente de serenidade é que garante às crianças o sentimento de “gostar de viver naquele lugar, na casa dos pais, gostar da vida aqui nesse mundo” (ibidem).

No relato de Justino Rezende, um pluriverso imanente é revelado: cada ser que chega vem integrar um mundo ancestral, onde os seres humanos, as terras, as águas, os saberes, os sentimentos, os espíritos, os deuses existem absolutamente integrados, amalgamados.

As terras sobre as quais nos apoiamos, pisamos, andamos, deitamos, descansamos e trabalhamos são cultivadas pelos corpos de nossos avôs e avós, pais e mães, irmãos e irmãs, primos e primas, etc. Os adubos de nossas terras são os seus saberes, tradições, músicas, ritmos, ornamentos, sonhos, discursos. [...] Os saberes de nossos antepassados evaporam e chovem sobre nós, continuamente, periodicamente. Nos banhamos nas águas de conhecimentos criados pelos nossos avôs e recriados por nós todos os dias, em nossa vida. [...] Os perfumes das árvores, folhas, flores e frutos abrem nossas visões, audições, melhoram nossas inteligências, sabedorias. Todos estes diferentes perfumes foram aspirados e respirados por todas as pessoas que viveram nos tempos anteriores a nós. Eles e elas explicavam e interpretavam os sentidos de cada perfume. Cada perfume e cheiro anunciavam a existência de outros seres vivos, anunciavam o andamento daquele dia. Os perfumes que são carregados pelos ventos de um lado para o outro levam consigo as explicações humanas [...] (REZENDE, 2011, p. 271).

Cada criança que chega é parte desse universo multiforme, oriunda de divindades ou de animais:

[...] Entre mortos e vivos, entre deuses, animais e humanos, há uma relação agonística constante marcada pela possibilidade da captura das crianças do outro. Tudo se passa como se cada categoria cósmica buscasse, através das crianças, fazer valer seu “ponto de vista”. A esse respeito, é bastante ilustrativa a ideia Guarani de que as crianças precisam ser convencidas a ficar neste mundo, ou seja, o investimento nas crianças é também uma forma de “capturá-las” dos deuses. Esse investimento depende de convencer o ñe’ë a habitar seu corpo (TASSINARI, 2007, p. 19).

Sendo associadas com aos deuses, animais ou com os outros segmentos sociais, elas são consideradas como seres que nascem tendo algo a dizer de si, do mundo, da vida. O batismo tardio, entre os Guarani, por exemplo, diz respeito ao tempo necessário para que a autoridade espiritual do grupo identifique as marcas de sua personalidade.

Elizabeth Pissolato (2007), em estudo sobre a relação entre a mobilidade e busca da alegria e da felicidade entre povos Guarani Mbya do Rio de Janeiro, ressalta o cuidado da alma como um aspecto central das práticas voltadas para a saúde da criança, durante a gravidez e o pós-parto. “A possibilidade de extravio da alma da criança liga-se à noção de que o ñe’ë não anda sempre junto com a pessoa [...]. É como se a acompanhasse à distância [...]” (PISSOLATO, 2007, p. 280). Assim, o ñe’ë precisa ser cuidado para que deseje permanecer entre seus pais e se inserir no grupo social onde nasceu. A educação guarani é um movimento de incorporar as crianças ao mundo, a partir do respeito aos seus modos de agir e de dizer. Assim, não se espera que seja outra coisa, que se comporte de maneiras que não tenham origem em seus interesses autênticos e expressos em suas escolhas, em seus atos. Entre os A’uwê -Xavante, não há pressão ou direcionamento, não há definições prévias sobre como deve se comportar. Cada pessoa é respeitada em seus jeitos, em seus desejos, ritmos próprios.

O que a criança tem capacidade, ou habilidade para fazer, é respeitado como tal e é aceito como participação afetiva. Quando é preciso refazer algo que as crianças menores iniciaram, esse ato não vem acompanhado de uma crítica negativa ou reclamação por parte das crianças mais velhas, ou das mães. A criança sente-se, realmente, a salvo do peso do julgamento, e isso a deixa livre para fazer de novo aquela tarefa ...exatamente como sabe, e, assim, vai sabendo cada vez mais (NUNES, 2007, p. 75).

Nas culturas indígenas, a pessoa, ao nascer, é recebida como ser competente que tem algo a dizer e ensinar. Nas culturas ocidentais, ela é um ser social a quem a sociedade e as instituições escolares ainda não admitem o poder da livre escolha. As crianças são valorizadas, mas consideradas incapazes de conviver socialmente: a educação é que guiará e moldará a evolução desta natureza, no sentido de torná-la um ser moral e de razão. Esta visão, que é referente à modernidade de Locke e Rousseau, mas que impera nos dias de hoje, está na origem do lugar social subordinado que ocupam as crianças na sociedade ocidental, na escola. Ela ainda não é! O processo de aprender a tornar-se um ser moral e de razão se dá na escola. É nesse lugar que vive a condição de criança-aluna, é pelo filtro de criança-aluna que ela é enxergada, considerada. É por esse viés existencial que a sociedade a incorpora.

Sob a ótica indígena, há um ser espiritual que antecede a sua constituição orgânico-cultural, mas esse ser espiritual só se afirmará como humano se for integrado ao grupo em que nasceu. Essa integração exige relações humanas horizontais, condições de liberdade para a manifestação do ser. Sob a ótica ocidental, as crianças ao nascer são consideradas como seres sociais, seres da cultura, cidadãos, mas o adultocentrismo impede o reconhecimento da autonomia, impossibilita que se atribua legitimidade às falas infantis. Sob a lógica do capitalismo adultocêntrico, a pessoa-criança precisará passar por todo um processo de socialização para só então, ingressar no mundo dos adultos, esses sim, valorizados, porque capazes de atuação ativa no mercado de trabalho.

Foi só na década de 90 do século passado que as crianças passaram a ser consideradas como seres ativos na construção e determinação da vida social. Concebidas sob as perspectivas normatizadoras do processo de socialização infantil, historicamente balizadas pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia, só recentemente elas passaram a ser consideradas a partir de seu próprio ponto de vista, enxergadas como seres plenos por pesquisadores dos campos da História, da Geografia e da Sociologia da Infância. Até então, mesmo os antropólogos não as tinham no foco de seus estudos: invariavelmente eram recebidos por elas em sua chegada às aldeias, mas as viam sempre como filhas dos adultos/das culturas que pretendiam conhecer, jamais como sujeitos sociais plenos, jamais no foco das pesquisas acadêmicas (SILVA; NUNES; MACEDO, 2007; TASSINARI, 2007).

Embebidos no caldo cultural da modernidade, mergulhados em pressupostos epistemológicos eurocêntricos, como poderiam enxergar as crianças indígenas como legítimos outros?

Corpo natureza liberdade

Na cidade, ou na aldeia, os processos educativos têm os corpos como suporte. Aqui, eles são livres em seus movimentos. Lá, eles se subordinam aos interesses da escola, supostamente, em função de seu próprio desenvolvimento, mas, na realidade, a serviço de determinados modos de compreendê-lo e direcioná-lo. Entre as crianças xavante, a educação é processo que se dá sobre os corpos: eles sintetizam significações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas, em marcas que definem suas subjetividades, afirmam individualidades, revelam a sua inserção no coletivo humano e cósmico (SILVA, 2007). Nas creches e pré-escolas brasileiras que atendem em horário integral, o tempo de brincar ao ar livre é mínimo, se comparado ao vivido em espaços fechados. Em média, as crianças permanecem ao ar livre entre 30 e 60 minutos. A realidade do emparedamento é ainda mais aguda na faixa entre 0 e 2 anos e se acentua nas séries seguintes, porque a questão se relaciona à perspectiva antropocêntrica, racionalista e individualista das organizações curriculares, vide BNCC (SCHAEFER; TIRIBA; SANTOS, 2021; TIRIBA; PROFICE, 2012; 2014; 2018; 2019).

O emparedamento – que impede o estado de ser livre - está relacionado ao objetivo de que esteja em função de definições alheias: dos professores, das rotinas, dos projetos curriculares. A resistência ao carrego colonial tem origem, talvez, no forte investimento da educação indígena na produção de corpos belos e saudáveis: ela não está voltada à assimilação de conhecimentos, à transmissão ideias; ela “[...] reconhece que aquilo que se sabe é “incorporado”, toma assento no corpo, e este deve ser adequadamente produzido para receber os conhecimentos.” (TASSINARI, 2007, p. 18). Aqui, corpo e mente, desejo e conhecimento não se contrapõem, a integridade não está ferida. Ao contrário, no mundo ocidental, a escola, ao conter e aprisionar os corpos, trabalha no sentido de desenergizar pela contenção de desejos e controle de vontades, expropriando alegria, semeando tristeza, colhendo subserviência, mercantilizando o ser, impondo o carrego colonial. Esta expressão

utilizada por Luiz Rufino (2021) remete ao peso existencial, ao entristecimento que brota das agruras do colonialismo, “modelo de existência somente possível em detrimento do desvio, da subordinação e da humilhação de tantas outras formas viventes” (RUFINO, 2021, p. 8).

A educação de pessoas em seu pleno poder de aprendizagem e criatividade só se materializa em corpos que se movimentam em estado de liberdade. Como nas palavras do filósofo: “Quanto mais cada um busca o que lhe é útil, isto é, quanto mais se esforça por conservar o seu ser, e é capaz disso, tanto mais é dotado de virtude; e, inversamente, à medida que se descuida de conservar o seu ser, é impotente” (SPINOZA, 2009, p. 170).

A liberdade que os povos indígenas oferecem às suas crianças é uma aposta em sua potência de lançar-se ao que as afeta, interessa. Analogamente à perspectiva espinosana (em que os humanos existem em estado de entrelaçamento com outros seres, humanos e não humanos), para as culturas indígenas, o impedimento da conexão significa a impossibilidade de desenvolvimento pleno. Um corpo aprisionado é um corpo desconectado de si, de suas vontades, de seus desejos. É, portanto, um corpo alienado de si. A liberdade conectiva⁴ é condição da plenitude porque o ser vivo é parte da natureza, como substância única a partir da qual todos os seres e coisas se constituem. Todos os seres são modos de expressão da natureza, é em estado de interconexão que se organizam e se autorregulam. Se tudo está em rede, integridade pressupõe entrelaçamento. Assim, os seres perseveram no sentido de se manter em estado de conexão porque é nesta condição que se potencializam. A biofilia (FROMM, 1973; WILSON, 1989) seria, justamente, uma atração e uma tendência dos seres vivos a se associarem com outras formas de vida porque eles são o que são graças às relações que estabelecem. A vida busca/conecta a vida! Distintos em graus de potência, somos corpos apaixonados porque somos parte de uma natureza constituída de infinitos modos de expressão que se atraem e se compõem, ou não se compõem. Na visão de Spinoza, crescer como ser humano livre significa saber escolher os que compõem: bons afetos e bons encontros, aqueles que potencializam, alteram positivamente o estado de corpo-espírito, alegram (SPINOZA, 2009).

⁴ Para evidenciar que se dá num contexto de interligação, em que não há liberdade calcada em uma autonomia absoluta de indivíduos e isolada das inter-relações, porque não há essa realidade desconectada entre as partes, e entre as partes do todo.

A falta de liberdade do corpo, no sentido de mover-se em direção ao que deseja, marca da escola de nossos dias, impede que as crianças ajam de acordo com os seus próprios desejos e potências criativas de “corpos apaixonados”. Um corpo separado do ambiente é um corpo desapaixonado, portanto, sujeito a forças disjuntivas que degradam relações. Um corpo condicionado por forças que o desconectam do fluxo vital é um corpo despotencializado. Porque a potência de ser está relacionada à possibilidade de conectar-se com o sistema como um todo. Porque o ser vivo não existe fora dessa conexão. Ela é princípio de integridade, de unidade da vida.

No brincar de uma menina da Aldeia Xavante Ritu Wawè, Terra Indígena Parabubure, 1977, Aracy Lopes da Silva (2007, p. 46) descreve essa conexão.

A menina e seu traçado, sombra, na roça. Sua minúscula cesta. Encarapitada no alto da árvore, trabalha. À sua volta, a mata ciliar que ladeia o rio e a roça de milho, arroz, banana, melancia, mandioca..., onde há pouco trabalhavam seus pais. Agora, que eles descansam, depois de uma breve refeição, ela também o faz. Cantando e conversando com os que estão na esteira sob as árvores, ela tece pequenos fios de fina fibra vegetal, que aos poucos tomam forma. Sua cesta, seu trabalho, seu brinquedo, sua brincadeira, seu aprendizado. Tudo isso, numa cápsula de tempo de ação, por deliberação e ritmo próprios: brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender, numa só experiência, um só momento.

A menina persevera, ela está inteira ali, com a árvore, com o cosmos. Ela é em estado de interconexão com o cosmos. Para perseverar em seu ser é preciso movimentar-se em liberdade.

O aprisionamento, entendido enquanto ato que impede o fluxo do desejo, é um ato político de desencantamento, de despotencialização do *conatus*, a força vital a partir da qual as crianças se encontram com outros modos de expressão da natureza e mutuamente se afetam (SPINOZA, 2009). Alguns modos lhes fazem bem, fortalecem, alegam. Desejam encontrá-lo porque amam o que os alegra. Assim, autonomia, liberdade e alegria afirmam a conexão e o fluxo, são condições essenciais da potência de viver. Sem ela, a felicidade é quimera, ficção, sonho que não é possível alcançar.

Pertencimento e constituição de sujeitos coletivos

A educação indígena tem o sentido de constituição grupal desde a mais tenra infância. É em condições de liberdade e de autonomia que as crianças se organizam em grupos e transitam pelas aldeias, constroem saberes, se apropriam da cultura e desenvolvem o senso de pertencimento comunitário. De diferentes ângulos, é possível observar a sua inserção na vida comunitária: são concepções, espaços, mecanismos através dos quais elas se constituem como seres coletivos. É livre o seu acesso às casas, elas brincam, levam recados, são mediadoras de relações, participam e colaboram em tarefas dos adultos. As crianças não são segregadas em espaços educativos: todos aprendem entre si, não há uma relação hierárquica entre adultos e crianças, como nas sociedades ocidentais. As crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas (CONH, 2005).

Os Pataxós Bacumuxá/MG preparam e realizam as refeições em uma cozinha comum, espaço de convívio de diferentes famílias, de crianças e adultos entre si. Lugar de negociações, trocas, brincadeiras, espaço de estreitamento dos laços comunitários (GOMES; SILVA; CARVALHO, 2011). As crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes: elas vivenciam os conflitos e contradições, assumem responsabilidades, não vivem alienadas das concretudes, dos desafios cotidianos de produção da vida na aldeia.

Estudando as atividades, o uso do espaço e a formação do registro arqueológico na reserva de Porto Lindo, município de Japorão/MT, Beatriz Landa (2011), chama a atenção para o fato de que os adultos não afastam as crianças dos espaços de trabalhos. A autora se refere aos *mitã oguataha* – “*lugar da criança caminhar*” (estruturas construídas nos pátios com o objetivo de favorecer o caminhar dos bebês no terreiro, até que se sintam seguros) como artefato que possibilita a sua convivência com o grupo e a sua participação ativa na produção e no consumo de cultura material.

Entendidas como mediadoras entre várias categorias cosmológicas, as crianças ocupam lugares centrais na organização social indígena. Seus saberes e habilidades são fundamentais no equilíbrio das relações entre adultos, entre família e mesmo entre indígenas e não indígenas. Suas atuações em feiras urbanas, acompanhando os pais, não se configuram como práticas de exploração de trabalho infantil, mas de reconhecimento do potencial infantil de mediação. “Nesses casos, as crianças são mediadoras das relações entre

índios e não-índios, ali colocadas estrategicamente pelos adultos, por reconhecerem suas habilidades para lidar com essas situações” (TASSINARI, 2007, p. 22).

De acordo com Ana Lúcia Vulfe Nötzold, (s/d, p. 4), o indivíduo tupinambá enquanto membro de uma organização coletivista, buscava na organização do grupo uma maneira de evitar conflitos, fato que foi relatado com surpresa por Jean de Léry: embora sendo “selvagens e guiados pelo instinto, mesmo assim, viviam na verdade em grande paz uns com os outros”. Na creche Katuana, dos Tupinambá de Olivença, os raros conflitos observados entre as crianças (TIRIBA; PROFICE, 2012) evidenciaram que a atitude ética de respeito aos movimentos individuais favorece a vivência amigável e solidária entre os membros do grupo.

As relações individuais são fortalecedoras do coletivo maior, não há lugar para autoritarismos. Ao contrário, na lógica das sociedades ocidentais, o conflito é estruturante do modo de organização social, a livre concorrência competitiva entre particulares é basilar. Na cultura indígena, nas relações cotidianas há também conflitos, porém, é a consensualidade que estrutura e amálgama esse modo de vida coletivizado. A própria concepção de coletivo difere entre a modernidade e a cultura indígena. No primeiro se concebe coletivo como soma das partes, dos indivíduos (1+1), em que a competitividade entre as partes afirma o individual e disjunta do todo. Na segunda, o coletivo é a junção das partes, dos indivíduos pela solidariedade e a busca pela consensualidade que junta (1com1).

Entretanto, não apenas crianças e adultos compõem o coletivo. Ele inclui outros seres vivos, em um espaço geográfico que não é paisagem, não é outra coisa em separado do mundo humano, é um pluriverso imanente. Os humanos são concebidos como seres do cosmos. Cada ser é o Cosmos. O cosmos é tudo o que existe. Assim, o território, em suas dimensões físicas-espirituais é definidor da constituição da pessoa guarani.

Sandra Benites (2020), falando de seu povo, diz da importância do TeKoa, o lugar onde se vive, na constituição do *nhe'ẽ*, fundamento do ser/pessoa guarani. O território onde se vive, os rios interferem no *nhe'ẽ*, mas também no *teko*, o modo de ser guarani. O *tekoa* – o chão, as cachoeiras e fontes de água, as matas, seus animais, a Terra, o universo estelar e seres cosmológicos constituem um plano de imanência, as bases essenciais para constituição do *nhe'ẽ* e para a perpetuação do *teko*. *Nhe'ẽ*, *Teko*, *Tekoa* se interpenetram na constituição existencial, individual e grupal, na perpetuação da cultura, da sabedoria guarani. Aqui

também há similitudes entre as filosofias guarani e espinosana: o ser é finito, mas traz consigo a infinitude do cosmos. Ser e pluriverso se integram, são o todo.

Nessa compreensão sobre a vida, o coletivo não diz respeito apenas à reunião de pessoas humanas, mas a todos os modos de expressão da natureza, que, em seu conjunto expressam as condições de existência da/na aldeia.

As crianças Krahô, todas misturadas no *kriin* (pátio), mesmo sendo filhos de uma família, são antes de tudo Krahô. Pai e mãe biológicos são figuras importantes na vida de cada ser, mas desde o período pré-natal, elas são cuidadas por todos, o crescimento saudável de cada criança está relacionado à dimensão coletiva da existência. Não há lugar para individualismos e familiarismos. Ao contrário, é justamente a rede de cuidados de todo o grupo que assegura a plenitude do ser guarani. Portanto, para esse povo, no princípio da vida estão as relações. Assim, há todo um movimento no sentido de que as crianças brinquem juntas, desde muito pequenas, porque a brincadeira tem a função de ensinar a partilha, a escuta, o respeito com o outro. A brincadeira ensina a conhecer, a escutar, a ser feliz.

Em sintonia com a filosofia espinosana, para os Krahô, a alegria e o riso são estruturantes do equilíbrio da vida coletiva. Há nessa cultura a importante figura do *Hotxué*, que se aproxima do palhaço na nossa cultura, que intervém distensionando conflitos e procurando manter um convívio harmonioso na aldeia. Sempre acompanhada pelas crianças, traz para elas, desde muito cedo, uma vivência em que o equilíbrio do coletivo é uma busca e uma finalidade no modo de vida Krahô. Em nossas pesquisas junto a essa etnia, observamos um interessante aspecto da cultura do cuidado pelo estar em convívio coletivo. As crianças andam soltas, sem uma supervisão direta de adultos, mas geralmente compondo um grande grupo, que vagueia pela aldeia e suas proximidades. Elas se banham nos rios e brincam, sempre juntas. O cuidado mútuo fortalece o sentimento de pertencimento ao coletivo e de compromisso com o outro, que reforça um modo de vida integrativa e coletivista, valores que carecem na formação das crianças ocidentais.

As crianças indígenas não são indivíduos que aprendem a viver no coletivo, elas se constituem no mundo indígena como sujeitos coletivos, desde que nascem. Sua identificação como indivíduo parece ser posterior à sua identidade de sujeito coletivo, o que

lhe dá o sentido de pertencimento como inato em sua identidade individual. Essa perspectiva se reflete no pertencimento a sua comunidade étnica e em um modo de viver comunitário integrado à vida natural. Essa construção identitária é bem diversa entre as crianças ocidentais e, portanto, de grande potencial para referenciar concepções pedagógicas de uma educação que se volte para a sustentabilidade socioambiental.

Diferentemente da concepção moderna, nas culturas indígenas, autonomia e liberdade são compreendidos na ideia de fluxo, incluso num movimento coletivo conjunto de partes interconectadas a favor da vida. A desconexão é uma força antagonista ao fluxo vital. Nessa perspectiva, ninguém é livre sozinho, ninguém é autônomo por si só, autonomia pressupõe relações coletivas de poder. Ser livre, ser feliz, pressupõem encontro, envolvimento e compromisso.

Considerações

Pensar pedagogias descolonizadoras nos remete a pensar em grupos infantis não oprimidos por normas, regras, rotinas que colonizam.

Trazemos as infâncias originárias como contraponto às infâncias ocidentais porque, em linha oposta ao do adultocentrismo europeu, no pensamento indígena, as crianças, desde que nascem, são recebidas pelos adultos como seres plenos, espíritos cosmológicos, com poderes de dizer sobre si, sobre os adultos e sobre o mundo. Na contramão da investida colonialista, o texto evidencia dimensões, comportamentos e atitudes pouco prestigiadas no ocidente, tal como o cuidado e a liberdade mediada no coletivo, valores que ocupam o coração das culturas indígenas e pautam a educação de suas crianças.

Considerando que as crianças urbanas também necessitam de atenção cuidadosa, pesquisamos, em culturas originárias, elementos para pedagogias decolonial, fundada em epistemologias nativas, brasileiras, latino-americanas. O transitar por diferenciados campos de estudo tem possibilitado o descortinar de cosmovisões que vem sendo marginalizadas, escondidas, exterminadas, em razão de organizarem-se em torno valores, princípios (como os de liberdade, de cuidado, sustentabilidade, solidariedade), que existem em oposição ao projeto colonialista. Isso ocorre justamente por constituírem-se como modos de sentir,

pensar e organizar a vida social, que atuam como barreira à internalização de princípios, valores, conceitos próprios do modelo de desenvolvimento econômico hegemônico, tais como o racionalismo, o individualismo, o consumismo. Por outro lado, a proximidade de culturas originárias vem possibilitando o vislumbre, a criação e a experimentação de dispositivos pedagógicos que favorecem o estado de entrelaçamento dos humanos com os demais seres da biodiversidade, que potencializem a sua condição biofílica, em contraposição às necropolíticas pedagógicas que os aprisionam. Nessas culturas, a proximidade dos demais seres vivos, da natureza e de seus processos, é condição para que os seres se mantenham em sua integridade biofílica, portanto, se desenvolvam com saúde e cuidem da integridade da Terra.

Em sentido oposto à lógica adultocêntrica ocidental, que atua na perspectiva de desterritorializar o corpo, esmaecer o desejo, submetê-lo a causas alheias e impor o carrego colonial (RUFINO, 2021), as crianças indígenas desfrutam do que todas as crianças urbanas desejam: cuidados, autonomia, liberdade.

Que pessoas seriam as nossas crianças, se elas pudessem circular livremente pela escola, essa instituição que, de lei, é espaço seu? Como se desenvolveriam meninos e meninas se, de acordo com sua vontade, escolhessem estar onde lhes apraz estar, escolhessem do que participar, o que pesquisar, o que aprender? Que seres seriam esses, educados em ambientes de convívio entre crianças de todas as idades, que ensinam e aprendem umas com as outras, atuando a favor de suas próprias causas, não a serviço de causas alheias?

Uma pedagogia que as libertasse da posição hegemônica sentada, seria capaz de fazer frente à opressão, ao epistemicídio que o colonialismo promove? Uma metodologia que inventasse rotinas desemparedadas, cantantes, dançantes, brincantes teria a força de se contrapor às forças da colonialidade do poder, que atuam enfraquecendo os corpos, produzindo alienação de si e do mundo, mascarando e confundindo o desejo, essa força vital capaz de romper com o instituído?

Não se trata de negar em sua totalidade os fundamentos educacionais ocidentais, mas de investigar, conhecer e valorizar filosofias, epistemologias e antropologias, manifestações artísticas e culturais, sexualidades que foram combatidas por significarem

ameaças à imposição do padrão monológico colonialista. Não se trata de imaginar um retorno à aldeia, mas de reinventar, na escola, modos de educar em sintonia com a visão holística, biocêntrica, biofílica de nossos povos originários, presentes em território brasileiro. Podemos aprender com eles modos viver, de aprender e de ensinar cujo sentido é formar pessoas que gostem da vida, que se sintam bem onde estão, que, por isso, desenvolvam a capacidade de se manter e\ou de buscar a felicidade.

São modos de educar que nos inspiram a pensar o direito a portas abertas e à livre circulação nos ambientes da escola; direitos de ultrapassar paredes e muros para alcançar espaços de céu, terra e água; de adentrar o cosmos e pensar com o mundo, não sobre o mundo; direito de brincar e pesquisar em liberdade, de conviver com outras formas de vida. Isso exige superar o antropocentrismo e o adultocentrismo, desmontar o binômio criança-aluna, desatrelar o ser pessoa-criança do aluno aprendiz. Essas são condições para a alegria e o poder que emerge das crianças, seres orgânico-culturais cuidadores dos territórios, em exercício pleno de seus direitos de cidadania e de florestania.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BENITES, Sandra. Nhe'e para os Guarani (Nhandeva e Mbya). **CAMPOS** V.21 N.1 Jan.Jun, 2020.

BENITES, Sandra (Ara Rete). **Nhe'ẽ, reko porã rã**: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

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

COHN, Clarice. **A Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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

FROMM, Erich. **Anatomy of Human Destruction** (1973). Open Road Media (2013).

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, Antonio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 227- 268.

GUIMARÃES, Mauro. (Org.) **Educação Ambiental e a ComVivência Pedagógica: emergências e transformações no século XXI**. Campinas, Papyrus, 2021.

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

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: antes e depois da escolarização. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 21-44.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Cotidiano e Educação dos Jovens Tupinambá. **Revista Virtual de Ciências Humanas** - IMPRIMATUR - Ano 1 Nº 3.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. *IN*: SILVA, Aracy Lopes; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes. (orgs). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo, Global, 2007.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da Pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)**. São Paulo, Unesp: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

PROFICE, Christiana Cabicieri; SANTOS, Gabriel Henrique Moreira dos. De Grumetes a Kunumys - estilos de infâncias brasileiras. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 21, n. 53, p. 307–325, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/61054>> Acesso em: 22 ago. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Fábio. A História Trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *IN*: PRYORE, M. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo, Conteto, 2008.

REZENDE, Justino. Crianças Indígenas de Iauareté: fortalecimento de identidades e diferenças. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 269-284.

RUFINO, Luís. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SCHAEFER, Kátia Bizzo; TIRIBA, Léa; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. Na contramão da BNCC: do emparedamento ao livre brincar, em busca de pedagogias biofílicas. In: **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2021. Resumo Expandido - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021), 2021.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Tradução: Danu Gontijo e Danielli Jatoba. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

SILVA, Aracy Lopes da.; NUNES, Angela.; MACEDO, Ana Vera Lopes (orgs). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo, Global, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “Xamãs”: Crianças indígenas, corporalidade e escolarização. IN: SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. (orgs). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo, Global, 2007.

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

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Campo Grande – MS. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138/144>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabiciere. 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/30926/23702>> Acesso em: 03 jul. 2023.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. 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>. Acesso em: 14 set. 2021

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. 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, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, Aída; TIRIBA, Lea (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 47-77.

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

Submetido em: 05-06-2023

Publicado em: 18-08-2023