

Desemparedar infâncias: contracolônialidades para reencontrar a vida

Lea Tiriba¹

Christiana Cabicieri Profice²

Resumo

Este artigo aborda a temática dos lugares que ocupam as crianças nas sociedades ocidentais: proclamadas como sujeitos de direitos, mas submetidas à normas adultocêntricas, subjacentes à ordem capitalista-colonialista e à produção histórica do Antropoceno. Com a intenção de imaginar ordens civilizatórias apoiadas em interações respeitosas para com a Terra e as crianças, trazemos dados de pesquisas-intervenção em escolas da cidade e de territórios indígenas. Referenciadas em estudos da infância, da ecologia, da decolonialidade, em filosofias indígenas brasileiras e espinosanas, enfatizamos conceitos de natureza, ser humano, liberdade, alegria e pertencimento coletivo como fundamentos das culturas de bem viver de Abya Yala.

Palavras-chave

Direitos das crianças; Adultocentrismo; Escola; Educação decolonial; Emergência climática.

Unwalling childhood: counter colonialities to reencounter life

Abstract

This article deals with the theme of the places occupied by children in western societies: proclaimed as subjects of rights, but subject to adult-centric norms that underlie the capitalist-colonialist order and the historical production of the Anthropocene. With the intention of imagining civilizing orders supported by respectful interactions with the Earth and children, we bring data from action research in schools in the city and in indigenous territories. Using references from studies of childhood, ecology, decoloniality and from Brazilian indigenous and Spinozian philosophies, we emphasize concepts of nature, human being, freedom, joy and collective belonging as fundamentals of Abya Yala's cultures of good living.

Keywords

Children's rights; Adultcentrism; School; Decolonial education; Climate emergency.

Artigo recebido em dezembro de 2022

Artigo aprovado em janeiro de 2023

Introdução

Que concepções de criança e de infância povoam o imaginário da sociedade brasileira, de suas autoridades, legisladores, cidadãos e cidadãs comuns, pais e mães, professoras e professores, neste momento, 2023, em que investimos energias e esperanças na possibilidade de uma reconstrução nacional contra o fascismo? Considerando que elas não são o futuro (porque já são o presente), mas são a esperança de sustentabilidade da vida terrena, perguntamos: pensamos adultocentricamente, ou buscamos os pontos de vista infantis, quando definimos suas condições de existência, quando traçamos macro e micropolíticas públicas voltadas para elas?

Não as convidamos à formulação de políticas, nem somos capazes de nos relacionarmos horizontalmente com elas. A falta de sensibilidade é apenas sintoma de algo mais profundo: o adultocentrismo que nos habita. Outros povos vivenciam outras relações geracionais.

Se é verdade que, hoje, os campos de estudos de infância afirmam as crianças como seres sociais plenos, a realidade é que, nas sociedades ocidentais, elas seguem quase que absolutamente ignoradas: proclamadas como seres soberanos de direitos, mas submetidas a uma ordem adultocêntrica que as ignora como autônomas produtoras de cultura e de história. A Constituição Brasileira de 1988 as afirma como cidadãs (BRASIL, 1988), mas elas são vítimas de políticas excludentes (CARREIRO; TAVARES, 2018); enfrentam situações de injustiça ambiental (COSENZA; KASSIADOU; SÁNCHEZ, 2014), vivem a quase impossibilidade de circularem pelas cidades (MUNIZ, 2018); encaram a repressão, nas lutas de resistência, contra os interesses do grande capital, na cidade e no campo (RAMOS, 2021; AQUINO; GONÇALVES, 2018); e estão submetidas às situações de emparedamento nas escolas (TIRIBA, 2005, 2018; VOLLGER et al, 2017).

O emparedamento é conceito relativo à condição de aprisionamento das crianças em espaços entre paredes a que são submetidas nas instituições escolares (TIRIBA, 2005; SANTOS, 2020): é agudo na

faixa entre 0 e 2 anos; se acentua imensamente nas séries iniciais e se agrava ao longo da vida escolar, sem questionamentos da sociedade.

Movimento de distanciamento das crianças e jovens do cosmos/da natureza, o emparedamento é coerente com o pressuposto ontológico da civilização ocidental, ideia fundante da modernidade cartesiana: a de que os humanos são uma coisa e a natureza é outra coisa; pressuposto que assegura aos humanos o lugar de “donos” de tudo que não é humano, que institui a hierarquia antropocêntrica, raiz da ação predadora capitalista, devoradora de tudo que é vivo. Mas atende também aos pressupostos epistemológico e antropológico: a razão como via exclusiva de conhecimento, por um ser definido por sua racionalidade.

Críticas ao racionalismo científico cartesiano inundam as ciências sociais, mas o fato é que, ainda nos dias de hoje, na escola, mantemos as crianças mentalmente atentas, em estado de solidão cósmica e paralisia corporal. Preocupa que esta imagem diga até mesmo da realidade cotidiana de meninos e meninas que frequentam creches e pré-escolas brasileiras. Em contexto de elevação do número de diagnósticos de hipertensão, diabetes e obesidade, além de distúrbios psicológicos e emocionais como TDHA, hiperatividade, depressão e ansiedade, todas doenças decorrentes do estilo feérico, sedentário e confinado de viver (PROFICE, 2016) – até que ponto o ideal de “educar no tempo certo” pode significar “engajar no sistema produtivo em tempo certo”? (QVORTRUP, 2010).

O foco deste artigo está na desatenção e, portanto, no desrespeito a direitos que sequer são considerados como tal: o livre ir e vir nos territórios escolares, aos movimentos e expressões corporais, fantasiantes, imaginativas, contemplativos, em conexão com seus pares humanos e as demais formas de vida. Se não são respeitados seus direitos aos movimentos amplos e aos deslocamentos nos espaços internos e no entorno das instituições, como está previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2009, art. 8º, § 1º, VI); muito

menos é considerado o direito à vida em estado de interconexão com o cosmos, como afirmam as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental (DCNEA, arts. 2º, 4º e 17º).

Considerando que humanos são seres afiliados ao cosmos (SPINOZA, 2009; KRENAK, 2020, KOPENAWA; BRUCE, 2015), a retirada desse direito é fatal, rouba a sua força, a sua alegria, expropria energias necessárias ao fluir com a vida, ao esforço diário de manter-se íntegro, de perseverar em seu ser. A condição de emparedamento entristece porque fere a sua biofilia (FREIRE, 1967; FROMM, 1973); atinge a natureza biofílica de sua ecologia pessoal, isola, produz relações de distanciamento, desprezo, ou mesmo agressão em relação ao meio ambiente (WILSON, 1984). O que será de um planeta em que crianças forem indiferentes aos frutos da Terra?

A situação de não-direitos está relacionada à ordem socioambiental capitalista-colonialista e à produção histórica do Antropoceno. Ordem em que o adultocentrismo é valor civilizatório, pré-requisito, vetor fundamental de captura dos desejos infantis, no esforço de afirmação da colonialidade do poder, isto é, na garantia das condições de estabelecimento do sistema capitalista como modelo de funcionamento das relações de poder (QUIJANO, 2010; SEGATO, 2021; MIGNOLO, 2008).

Não mais existem colônias, nem colonos, mas a colonialidade do poder se mantém em concepções e práticas que organizam o imaginário existencial do sistema-mundo-colonial-moderno (QUIJANO, 2010). O adultocentrismo, profundamente enraizado nas culturas dos povos colonizados, é vetor potente de controle, domínio e subalternização. Assegura, via emparedamento, o isolamento ecológico, a imobilidade dos corpos e a exaltação dos processos superiores da mente, essenciais para a apropriação de conhecimentos e valores que dão sustentação ao capitalismo, sistema de domínio político e ecológico.

Atentas ao estado de insalubridade planetária, investindo em contracolônias, tomamos as culturas originárias e tradicionais como contrapontos às culturas capitalísticas (GUATTARI & ROLNIK, 1996),

ênfatisando os conceitos de natureza, de ser humano a partir dos quais se estruturam o pertencimento coletivo, a liberdade e a alegria, fundamentos das culturas de bem viver dos povos de ABYA YALA.

Trazemos Spinoza ao diálogo com as culturas originárias porque, para os povos indígenas, a vida tem o sentido da felicidade; e na filosofia espinosana a felicidade está relacionada aos afetos e à satisfação dos desejos que impulsionam/fortalecem a potência de agir do corpo. Ambas as filosofias confluem na concepção de que todos os seres são constituídos da substância única que é a vida.

Em estudos da Antropologia da Criança (TASSINARI, 2007; SILVA; NUNES, 2002; CONH, 2005) e da Educação Escolar Indígena (BERGAMASCHI 2005), encontramos valores civilizatórios que estão vivos, muito vivos, não foram destruídos pelo esforço colonizador de eurocentramento, “[...] entendido como um modo distorcido e que distorce a produção de sentido, a explicação e o conhecimento[...].” (SEGATO, 2021, p.58).

Tendo como referência nossas vivências de professoras pesquisadoras junto aos povos Tupinambá de Olivença, que habitam o sul da Bahia/Brasil (TIRIBA; PROFICE, 2012, 2019), indagamos o emparedamento como estratégia de captura do desejo, recurso pedagógico fundamental à imposição da imobilidade do corpo, do isolamento social e da solidão cósmica; e apostamos na abertura das portas, na conexão com a natureza, no livre ir e vir, na expressão criadora, no brincar livre.

O lugar das crianças na ordem do sistema-mundo-colonial-moderno

As crianças que aportaram na Terra de Vera Cruz, trazidas nas caravelas portuguesas, comeram o pão que o diabo amassou (PROFICE; SANTOS, 2017). As barbaridades descritas (RAMOS, 2008) revelam sentimentos de desprezo dos adultos: eram forçadas a trabalho intenso, comiam pouco e mal, sofriam castigos e estupros... em situações de risco de naufrágios, seus corpos serviam de contrapeso para o equilíbrio dos batéis mínimos já lotados.

O Princípio X da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas/ONU, em 1959, afirma a necessidade de que sejam asseguradas as condições para as crianças crescerem “[...] dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959). Ocorre que este é princípio imaterializável em um mundo sob o comando das grandes corporações, em que discurso de valorização das crianças entra inevitavelmente em contradição com o que seria condição para a sua garantia: a organização do trabalho social em modos que não se confrontem com a saúde das crianças e da Terra.

Nos anos 90, as ciências sociais, provocadas pelos poderes infantis frente ao mercado, revelam as crianças como sujeitos que não são apenas passivos de estruturas e processos sociais. No Brasil, essa concepção está na lei, nos documentos orientadores da educação nacional, nas teorias difundidas nos livros e nos processos de formação de professoras/es, mas, isso não é suficiente para desbancar as práticas pedagógicas adultocêntricas. Assim, ainda que legalmente reconhecidas como sujeitos de direito, no dia a dia, “funcionam” como seres sócio-históricos sob a batuta da ordem colonizadora.

A emergência dos estudos sobre a criança, considerada esta como uma categoria social silenciosa, ou silenciada, já foi colocada em paralelo com o processo que levou ao surgimento dos estudos sobre a mulher, nos anos 70 do século XX, e que revolucionou as teorias sobre gênero na antropologia. A grande diferença é que as crianças, diferentemente das mulheres, talvez não possam desenvolver sua própria etnográfica, ou pelo menos não da mesma maneira. Temos, portanto, de deixar campo aberto para toda e qualquer possibilidade, correndo riscos e assumindo consequências (SILVA; NUNES, 2002, p. 22).

O des-emparedamento é condição para o des-silenciamento das crianças, as paredes e muros fazem desvanecer a diversidade de ontologias que os horizontes oferecem aos olhares, obstaculizam

o conhecer de corpo inteiro, a alvenaria limita as possibilidades de expansão das potencialidades inconclusas do humano. O emparelamento fere a integridade das crianças porque está em oposição à natureza relacional dos seres vivos. A internalização da cisão gente-biodiversidade é cada vez mais facilitada pela escassez de seres e ambientes naturais no cotidiano infantil povoado de dispositivos eletrônicos adestradores cognitivos.

Os corpos humanos são seres com graus de potência de afetar. As crianças são afetadas por uma infinidade de modos de expressão da natureza: raios solares, luzes, sons, ventos, lua, árvores, seres humanos, outros seres animais e vegetais. Elas existem em estado de interconexão, tudo afeta a todas/os, e vice-versa. Neste sentido, nos damos conta de outro corpo quando ele nos afeta; e percebemos o próprio corpo quando ele é afetado por outro. Assim, a mente é uma ideia do corpo, é potência de pensar de um corpo que é afetado e que tem uma potência de agir (SPINOZA, 2009). A potência do corpo corresponde à potência da mente; a potência de pensar corresponde à potência de agir do corpo. Não há proeminência de um sobre o outro: tudo que a mente sabe, sabe através de um corpo que é afetado (DELEUZE, 2002).

A empiria que realizamos, como professoras que acompanham alunas/os em estágios supervisionados, atividades de extensão e pesquisas de campo, vem revelando que as mentes das crianças de corpos aprisionados estão em risco de apreender menos, porque, na contramão da perspectiva complexa, sistêmica, holística, elas seguem submetidas a um modelo escolar racionalista que limita, submete.

Muita parede, muita grama sintética, muito cimento – Raros espaços de céu, terra e água; são comuns ambientes similares ao de uma empresa qualquer, com muitas divisórias de alvenaria, espaços improvisados em corredores internos, pouca ou nenhuma circulação de ar natural. Salas de atividades apertadas, repletas de mesas e cadeiras, com pouquíssimo espaço para movimentação ampla. Algumas sequer têm janelas. Não é raro



que as crianças da pré-escola permaneçam ali por quatro horas, em algumas, sequer existe o recreio; o que há é um tempo exíguo, de 15, 20 minutos para comer. O que antes era conhecido como recreio, agora tem o nome de “intervalo” ou de “Brincadeira lá fora” – quando há fora – só por pouquíssimo tempo, há instituições em que só uma vez por semana. O amado parquinho, muitas vezes é prêmio, não é direito. E o castigo, para quem não se submete, é a privação dos raros momentos de brincar. As rotinas são rígidas, nunca nada muda, os tempos se sucedem como se as vivências na escola nada tivessem a ver com a vida, como se a escola fosse lugar de acontecer nada, a não ser o que já está previsto. Reações ríspidas, impaciências, ou mesmo gritos e castigos para os que não querem permanecer sentados, obedientes à única regra possível. Antessala da fábrica, lugar de aprendizagem da subserviência.

A educação de pessoas criativas só se materializa em corpos que se movimentam em estado de liberdade. “[...] 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).

Spinoza denuncia a ética que desvitaliza para conter o desejo, princípio vital que alimenta o *conatus*, a capacidade de perseverar na existência. Nada há nos seres vivos que os leve a operar na contramão do impulso vital. O compromisso fundamental de todo ser vivo é com a vida. A vida quer viver: ela se expande pela liberdade de movimentar-se, se fortalece graças à capacidade de realizar encontros que a potencializam; e enfraquece, quando são obstaculizados os movimentos em direção ao que a atrai, ou quando realiza maus encontros. Os desejos de liberdade são temidos por ameaçarem o objetivo de produção de corpos entristecidos, indispensável ao projeto colonialista. As crianças resistem: “[...] nenhuma coisa tem em si algo por meio do qual possa ser destruída, ou retirada a sua existência. E esforça-se assim, tanto quanto pode e está em si, por perseverar em seu ser” (SPINOZA, 2009, p. 105).

Fazendo uso da imagem de Luiz Rufino, diremos que as crianças tentam resistir ao carregamento colonial...ao quebramento: adoecimento que não mata, mas faz adoecer. O contrário da vida não é a morte, mas o desencanto. E educação precisa ser prática decolonial de encantamento, porque o ser encantado não morre, ele busca outros modos de existir.

Infâncias indígenas

Entre povos originários brasileiros, sentimentos de infância, marcados por relações horizontais, estão presentes. “As etnografias mostram que as crianças indígenas têm uma liberdade de escolha que nos parece inconcebível, porque lhes permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares ou a comunidade” (TASSINARI, 2007, p.13-14). Os adultos se responsabilizam por sua educação, mas não há um projeto comum para elas, a não ser que se tornem seres plenamente íntegros e integrados ao grupo, habitando um planeta saudável. As palavras de XAKRIABÁ (2021) expressam o que é fundamental: a integridade dos seres, da biosfera.

Para nós é importante sempre estar em ligação com as nossas raízes, manter o contato com a terra. Manter o contato não só com a natureza, mas com os nossos antepassados, com essas outras energias, com os encantados. Temos que pensar em práticas que venham a contribuir para um mundo para as próximas gerações, para depois de nós. Serão os nossos filhos, os nossos netos, os nossos bisnetos que estarão por aqui. Nada é feito só para nós (p.7).

As sociedades indígenas reconhecem a autonomia e a legitimidade das falas infantis. Para os Guarani, por exemplo, o ser recém-chegado ao mundo humano advém de outros domínios cósmicos, precisa ser cativado para permanecer entre os seus.

[...] mediadoras entre as várias categorias cosmológicas. 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’ê a habitar seu corpo (TASSINARI, 2007, p.19).

Vem daí o respeito aos seus jeitos próprios de agir. Em seus estudos sobre os Mbya Guarani do RS, Bergamaschi (2005) aponta a inexistência de padrões de comportamento a que as crianças devem corresponder. Não há senões, cada uma pode ser o que é. Não há julgamento, as crianças se sentem à vontade em seus exercícios de constituição individual e grupal.

Se a vontade, a disposição de escuta dos adultos está relacionada ao desejo de que as crianças se sintam acolhidas, também entre esses povos, as crianças são concebidas como seres que se constituem nas interações sociais.

Mas parece haver, aqui, um ser espiritual que antecede o ser social. Um ser espiritual que é parte de um mundo ancestral, sempre presente, que se atualiza a cada geração, através de processos de aprendizagem que articulam e unem as gerações já falecidas às mais velhas e às mais novas: “No mundo dos antepassados está depositado um patrimônio a ser continuamente resgatado, revivificado, recriado por meio de sua circulação entre vivos e mortos” (SILVA, 2002, p.45-46).

Entre os povos originários, outros seres, para além dos pares humanos, atuam ativamente como educadores das crianças, oferecendo conhecimentos e reflexões para os processos de ensino e aprendizagem.

[...] do mundo dos animais, da observação atenta de seus hábitos, são adquiridos e elaborados outros tipos de conhecimento, mais pragmáticos [...] Da mata, povoada por espíritos-humanos e espíritos-animais, nos encontros fortuitos que experimentam com esses seres, os aldeões aprendem sobre o cosmos e suas

muitas humanidades. Há uma fonte inesgotável de experiências de aprendizagem com os seres de outros domínios cósmicos (SILVA, 2007, p.45-46).

As crianças indígenas dispõem, em sobra, do que falta às crianças urbanas: atenção e respeito às suas vontades. Na literatura pesquisada, há inúmeras referências à liberdade de que desfrutam, tanto em relação à circulação em todas as áreas da aldeia, quanto ao livre brincar. Entre os Guarani Mybia, as crianças podem até mesmo decidir quando e por quanto tempo frequentar a escola (BERGAMASHI, 2005).

Qual o valor ontológico da liberdade?

Considerando que os humanos são um modo de expressão da natureza que existe em estado de interconexão com outros modos de expressão da natureza, a liberdade é condição para que a conexão se mantenha.

[...] a liberdade é a proximidade máxima de mim comigo mesma, a identidade do que sou, do que sinto, do que penso e do que posso. Necessidade é o que brota internamente da natureza de um ser, constituindo sua essência como um ser singular que, por si mesmo e em si mesmo, exprime sua potência de existir e de agir. Quando um ser humano age em conformidade com as disposições internas que definem sua natureza, sua essência e sua potência, isto é, quando o que ele pensa, sente, deseja e faz não é causado por forças externas que o coagem nesta ou naquela direção, mas é determinado internamente pela força de sua própria natureza, então é livre (CHAUÍ, 2012, n.p).

Sem liberdade, é vão o desejo oriundo da afetação entre os modos; desejo que mobiliza o *conatus*, a potência de agir em relação a causas próprias, relativas ao movimento de perseverança na vida, comum a todos os seres vivos, não apenas aos humanos (SPINOZA, 2009). A liberdade abre as portas à incompletude.

Dia de plantio, dia de arvorecer espíritos – Plantar, verdejar o espaço da Oka Katuana, trazer seres vegetais ao nosso convívio, cuidar deles. A creche indígena virou um território de plantio, crianças e adultos circulando livremente, se inserindo na proposta; cada uma se

dirige ao que lhe chama atenção, interessa. Os adultos providenciaram e disponibilizaram os materiais necessários, agora as crianças circulam entre o monte de terra posto diretamente no chão do terraço, recipientes para o plantio, mudas, pás, água... Apresentaram a proposta dias antes, agora auxiliam as crianças, mas, para além disso, estão pessoalmente envolvidos com o que desejam produzir ali; as crianças de todas as idades, entre 2 e 12 anos, concentram-se na proposta de plantar. Algumas, não se ocupam do plantio: munidas de tinta e pincel, decoram o muro que dará sustentação ao jardim suspenso. Falantes, sorridentes, concentrados, transitam livremente no terraço coberto e no salão de entrada da creche; gente grande, ou criança maior sobe na escada, faz furos, e põe pregos, uns mais altos, outros mais baixos, de modo que as crianças possam pendurar as plantinhas. Elas enchem os vasos e acomodam as mudas, fazem furos para colocar os barbantes, agora é hora de suspendê-las e enganchá-las no prego: isso exige colaboração. Não há uma divisão de trabalho fixa, cada uma dessas tarefas foi sendo desenvolvida em relações de cooperação espontânea, entre adultos e crianças. A oficina de plantio se estende ao quintal de terra, árvores, arbustos, que fica dois lances de escada, abaixo. A meta é verdejar o terraço e o salão de entrada, mas a fonte de terra, de vida, está no quintal, lá embaixo. É um tal de sobe e desce... Todo mundo junto, transitando, os adultos misturados com as crianças, a organização se dando em função da diversidade de interesses. Os bebês são mais protegidos por suas professoras, mas também pelas crianças maiores, que os carregam para aventuras de escavação de terra e catação de frutinhas. Descem e sobem escadas, sempre protegidos por alguém que está próximo. Todos e todas ligados em todas e todos. Ubuntu: é preciso uma aldeia para cuidar de uma criança. A Oka Katuana é aldeia cujas professoras abraçaram o ideal de fazer da creche um espaço de convívio entre gente e plantas. Missão que não quer ser evento, é ação permanente, é projeto de vida (Diário de Bordo, junho 2023)

Crianças Tupinambá em tempo de São Sebastião

Puxada do mastro de Olivença – Festa religiosa e profana, católica e dos encantados – alegria eufórica, memorização da varíola que assolou as tribos na colonização, propositalmente introduzida pelo branco por meio de roupas contaminadas. Extermínio de um povo antes mesmo da chegada física dos colonizadores, a mensagem vinha antes na forma de doença e morte, estratégia de fragilização dos povos originários. São Sebastião é o protetor dessas nações, louvá-lo e dançá-lo em homenagem – os encarregados espirituais vão antes na mata para escolher o mastro, um para os adultos e outro para as crianças. Os encantados confirmam, derrubam duas, mas plantam dez, maçaranduba madeira forte, resistente, que atravessa as eras – como os Tupinambá.

As crianças têm seu próprio mastro, um pouco menos, quando ele tomba abre a clareira e os fogos disparam. Muito calor na mata, beira da estrada, dentro do território indígena. É festa para crianças e adultos, jovens e velhos, indígenas e simpatizantes – se come e bebe – batucada. Depois da derrubada, arrastar o mastro até a praia e com a maré levar até Olivença, a aldeia mãe. É o tambor, o maracá e o paredão de som – a multidão alegre arrastando a árvore tombada, várias aldeias reunidas, pagadores de promessa também – levar uma lasca do pau como amuleto ou pra fazer um chá, um pedaço da corda como memória de participação da puxada.

As crianças transitam entre todos, puxaram seu mastro, se inscrevem na tradição, brincando se constituem como Tupinambá. A brincadeira não é coisa de criança, nossos povos originários são brincantes por toda sua vida – atualização cotidiana da fantasia e da alegria.

Festa da Serra do Padeiro – Muita fartura de comida e de carne, se matou um boi, frangos e porcos – caruru e taioba. Não se bebe, só água. Sem tambor, só os maracás marcam o ritmo. De noite a cerimônia na casa religiosa, os Encantados abrem para Cosme, Caboclos

e Caboclas, Preto Velho, Marujo, Boiadeiro, Orixás e tantas entidades. O Encantado falou, está por vir uma grande mudança, as coisas estão mudando, mas ninguém está percebendo – que São Sebastião proteja as aldeias porque água só Deus sabe fazer. Precisamos cuidar das águas para que nosso povo não sofra com as mazelas do mundo. Nessa aldeia não se caça mais por gosto, apenas para controle de população como quando os caititus atacam o cacau, fonte de riqueza e segurança. As crianças circulam pela cerimônia, cantam, batem palmas, estão trajados – cocar, cruz ou turbante – reza e encanto. O dia delas rodarem está chegando, os espíritos sabem em que morada entrar, todos estão ali por permissão dos Encantados.

Do lado de fora, as crianças brincam de pique e de esconder, ninguém as controla, todos as protegem. O comportamento dos adultos é vigiado para não dar mal exemplo e as crianças falam com legitimidade e são atendidas, jamais ignoradas ou relegadas à insignificância infantil ocidental. Elas estão muito atentas aos alertas dos Encantados e seu povo as prepara para a resistência e luta. É assim por mais de 500 anos.

Educação ambiental na praia de Olivença – Grupo multietário descendo as ladeiras de paralelepípedos de Olivença em direção à praia, o grupo reunido organicamente, não é necessário nenhum ordenamento artificial como fila. Depois de atravessar a pista a praia vazia do dia de semana, os frequentadores locais, amigos, parentes. Educadores, estagiários, as crianças, se espalham na areia. A ideia é escrever na areia palavras, em letras grandes, das árvores e frutas. Caju, cajá, manga, pau-brasil, acerola, goiaba, manga... Depois vamos fazer placas e colocar nas árvores para todo mundo conhecer também, as letras de sementes vermelhas de pau-brasil, sob um fundo branco de sucata de pisos que despedaçados com martelos – um mosaico para fazer o registro do que conhecemos. Na praia pequenos grupos se dispersam sem por isso se desconectarem, al-

gumas crianças ficam na beira, catam conchas, pulam ondas; duplas de crianças agachadas dispensam interlocução com os adultos para instalarem seu movimento cartógrafo. Conhecendo e cartografando se embolam na areia, rolam nela como se fossem apenas mais um grão dela, o corpo coberto de milhares de grãos. Rola, rola até o mar, que lava e empurra o corpo de volta. A praia tá suja, vamos catar aqui esses plásticos que a maré trouxe, mas que também foram esquecidos pelos que vieram aqui, turistas, amigos, parentes. Essa praia é nossa, é terra Tupinambá, tem que cuidar para estar sempre linda. A educação ambiental é como uma estação de rádio que pode sintonizar os conhecimentos ancestrais com a ciência e a tecnologia e difundir a cultura do cuidado e respeito à natureza, além do modo de conhecer pelo corpo em alegria, chave da sincronia entre humanos e os demais seres e processos vivos do planeta, do cosmos.

O Antropoceno para as crianças...as crianças para o Antropoceno

O Antropoceno é uma referência espaço-temporal para explicar o impacto da humanidade e suas civilizações sobre o planeta, interferindo em processos naturais que têm, assim, seu funcionamento alterado, fenômenos climáticos intensificados, acelerados, comprimidos no tempo (ARTAXO, 2014).

Os seres humanos alteraram o tempo da Terra, apesar do tempo ser uma ideia que só faz sentido para nós mesmos, na natureza o tempo só corre, sem pressa nem lentidão. Ainda que seus seres e processos sejam impactados e sofram pelo que as sociedades e suas indústrias inventam, a vida segue vivendo, se adaptando e diversificando suas formas e funcionamentos. As mudanças climáticas se tornaram para nós emergências que alertam para a vulnerabilidade de nossos corpos, moradas e comunidades.

Artaxo (2020) afirma que no Brasil temos três desafios ambientais prementes e que abrangem a vida de forma global – a saúde, a perda de biodiversidade e as mudanças climáticas. O contexto pandêmico precipitou

a urgência da dimensão da saúde, a humanidade foi surpreendida por um novo desafio coletivo e individual que ameaça a vida de todos, expõe as mazelas das desigualdades sociais, a insalubridade dos ambientes confinados e emparedados. Durante o confinamento compulsório a natureza sem pessoas voltou à sua condição de paraíso sem males, as plantas e animais foram convidados a invadir os lares como uma presença de vida em um período de solidão, imprevisibilidade, desalento e morte. Deste cenário emerge a responsabilidade necessária diante dos demais seres e processos vivos como garantia de nossa própria existência. Este é o mundo que entregamos para as gerações que nos seguem, degradado, doente, desigual. Como não contaminar os mais jovens com nossos erros e desesperanças? Que aberturas e possibilidades existem para uma nova era civilizatória? As soluções tecnológicas são incontornáveis e necessárias – vacinas, fontes renováveis de energia. Nossa reflexão aponta para nossa própria história recente, para nossos ancestrais, para modos de vida mais simples e conectados com a natureza.

A humanidade que chega ao Antropoceno desconhece os mecanismos desse desequilíbrio, apesar de cientificamente já haver hipóteses e evidências que demonstram o impacto das atividades civilizadas sobre a Terra e seus processos climáticos (IPCC, 2022). Então a primeira tarefa é sensibilizar as pessoas, em especial as crianças, acerca da emergência da necessidade de estabelecer diferentes interações com a natureza, sob o risco de perdê-la e a nós próprios. A criança desenhada pelo ideário moderno, que tem como culminância de sua evolução o controle do operatório sobre o sensório e do formal sobre o concreto (PIAGET, 1987), não é apta a entender a complexidade da rede de interações dos seres da natureza e a sua participação dela. A alfabetização não letrada para essa leitura de mundo, com raras exceções como Paulo Freire (1967) e sua educação libertadora.

Temos urgência de uma educação ambiental que desenhe as crianças a partir de referenciais contracoloniais, que lhes devolva a condição de seres que “não sabem menos, sabem outras coisas” (COHN, 2005, p.33).

Considerações

A realidade é que não temos sido capazes de qualificar a heterogeneidade histórico-estrutural da existência social – expressão, tessitura das dimensões econômica, social e civilizatória, profundamente intrincadas, que dão o tom, definem a qualidade de vida (SEGATO, 2021).

Inventar outras educações carece indagar as ontologias e epistemologias entrelaçadas sob o capitalismo nascente, ao longo dos séculos XV e XVI. Carece desfazer as tranças, identificar os fios que tecem a miríade de forças da colonialidade do poder. Emparedamento é instrumento da colonialidade do poder sobre as crianças e jovens para a perpetuação de “[...] um modelo de existência somente possível em detrimento do desvio, da subordinação e da humilhação de outras tantas formas viventes” (RUFINO, 2021, p.8).

O emparedamento é necropolítica que alimenta o Antropoceno.

O Relatório da ONU acerca dos impactos das crises climáticas sobre as crianças é claro ao afirmar que se trata de uma crise de direitos (UNICEF, 2021). Eventos ambientais extremos como longas estiagens e inundações, bem como exposição à poluentes e doenças decorrentes de um ambiente degradado são apenas exemplos da vulnerabilidade das crianças diante desse cenário de crise. Como afirma o próprio relatório, a exposição exacerba a vulnerabilidade e vice-versa, um bilhão de crianças vive em países de alto risco em relação às mudanças climáticas. O Brasil é classificado como um país de médio a alto risco (UNICEF, 2021). As crianças indígenas estão entre as mais vulneráveis, sabemos hoje o resultado da irresponsabilidade ambiental e humanitária que conduziu os Yanomami a uma situação de emergência de saúde e alimentar. O que perde a humanidade se inviabilizarmos as infâncias indígenas? (TIRIBA; PROFICE; SCHLESINGER, 2020).

As crianças são seus corpos e conhecem por meio dele, não contra ele, nem apesar dele. Quanto mais estrangidas em sua corporalidade, menos potentes em sua possibilidade de alegria e de realização de bons agenciamentos (SPINOZA, 2009). Enquanto a condição hu-

mana de conhecer e compor com outros corpos estiver sendo cerceada, na tentativa de interrupção da biofilia na direção de uma necrofilia (FROMM, 1973; WILSON, 1984), as sociedades vão destruir e esgotar, transformar a natureza em recursos.

Carece decifrar e desfiar a rede de valores e práticas que compõem o solo conceitual adultocêntrico, sustentador das as políticas públicas para as infâncias. “Educar no tempo certo” não pode servir ao objetivo de transformar crianças em adultos trabalhadores, competentes, institucionalizados, subservientes. Elas têm um modo de conhecer que lhes é próprio e caracteriza o devir criança (DELEUZE, 2002; PROFICE; PINHEIRO, 2009), um conhecer sem mapa, cartografando o território com o próprio corpo, tatuando vivências, trazendo afeições, marcas e cicatrizes. O corpo-criança demanda por espaço e tempo para viver em plenitude, em busca de encontros que geram alegria. A colonialidade do poder aposta na infância: confinadas entre paredes e muros, sem verde, sem azul, sem água, sem terra, sem planta, sem bicho, sem vento e sem luz, elas padecem.

É tempo de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), de abolir os centralismos bancários, de fazer roda. A roda é olho no olho que favorece o desmonte dos poderes oligárquicos da colonialidade do saber. A roda quebra o vício da exclusão, é lugar de pertencer, de brincar, é lugar de inclusão...de abertura de espaços para a explicitação e valorização de saberes historicamente marginalizados, orais, corporais; ciências, sabedorias que emergem “[...] de uma leitura do passado que reconfigura o presente e tem como projeto uma produção democrática de uma sociedade democrática” (SEGATO, 2021, p. 72).

A educação decolonial convida ao movimento das crianças em seu devir, a conhecer com o corpo e em estado de maravilhamento e alegria.

Referências

AQUINO, Lígia Maria M. L. Leão de; GONÇALVES, Bárbara de O.; Crianças e infâncias em foco: um olhar sobre sujeitos políticos. In: CARREIRO, Heloisa Josiele Santos; TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Estudos e pesquisas com o cotidiano das infâncias e periferias urbanas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p.23-39.

ARTAXO, Paulo. As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas. *Estudos Avançados*, v. 34, n. Estud. Av., 2020 34(100), set. 2020.

ARTAXO, Paulo. Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno? *REVISTA USP*, n. 103, p. 13-24, 2014.

BERGAMASCHI, Maria Angela. *Nhembo'é: enquanto o encanto permanece! : processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. 2005. 273p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4509>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Apresentação. In: CARREIRO, Heloisa Josiele Santos; TAVARES, Maria Tereza Goudard, *Estudos e pesquisas com o cotidiano das infâncias e periferias urbanas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p.23-39.

CHAUÍ, Marilena. Alegria do pensamento e liberdade. [Entrevista concedida a] Márcia Junges. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo/

RS, edição 397, 6 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4534-marilena-chaui>. Acesso em: 30 jan. 2023.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. V. 1. 58p.

COSENZA, Angélica; KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso. Educação ambiental e direitos humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. In: SILVA, Isso; TIRIBA, Lea (Org.). *Direito ao Ambiente como Direito à Vida: desafios para a educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2014. P. 21-46.

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

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967.

FROMM, Erich. *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Fawcett Crest, 1973.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

IPCC. *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. Inglaterra: Cambridge University Press, 2022. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Os caminhos para cultura do bem viver*. [S. l.]: Cultura do Bem Viver, 2020. E-book. 37 p.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MUNIZ, Maria Cristina Soto. *Passeios com crianças: cidade em tensão*. 2018. 121 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*, 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

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

PROFICE, Christiana; PINHEIRO, José Q. Explorar com crianças: reflexões teóricas e metodológicas para os pesquisadores. *Arq. Bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, p. 11-22, dez. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2023.

PROFICE, Christiana; SANTOS, Gabriel Moreira dos. De grumetes a kunumys – estilos de infâncias brasileiras. *Hist. Educ.* (Online). Porto Alegre, v. 21 n. 53 set./dez., p. 307-325. 2017.

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

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-posições*. Campinas, v. 22, n. 01 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.

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

RAMOS, Márcia Mara. *Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST*. 2021. 277p. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2021.

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

SANTOS, Zemilda do Carmo. *Criança e a experiência afetiva com a natureza*. Curitiba: Editora Appris, 2020. P. 61-112.

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. Pequenos “Xamãs”: Crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002.



SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela. Introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera (orgs). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002.

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

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138/144>. Acesso em 29 jan. 2023.

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e Educação Infantil*. 2005. 249p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@2>. Acesso em: 23 jan. 2023.

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. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. *Educação e Realidade*, 44, 1-22. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200408. Acesso em 25 jan. 2023.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. Lições da Creche-Oca: Interações Afetivas e Apego à Natureza. In: REIS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene. (Orgs.). *Crianças e Infâncias: Educação, Conhecimento, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Annablume, 2012. p. 122-135.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana C; SCHLESINGER, Miguel T. A Terra em pandemia: povos indígenas brasileiros e suas (derradeiras?) infâncias. *Revista Trabalho Necessário*, [S.l.], v. 18, n. 37, p. 71-93, sep. 2020. ISSN 1808-799X. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46278>>. Acesso em: 30 jan. 2023. doi:<https://doi.org/10.22409/tn.v18i37.46278>.

UNICEF. *The Climate Crisis is a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF), 2021.

VOLLGER, et al. Desemparedamento: caminhos para conscientização socioambiental na educação de crianças. *Revista Tecnologia & Cultura, Tecnologia e Sociedade*, p. 71 - 79, 2017.

XAKRIABÁ, Nei Leite. Ensinar sem ensinar. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n° 15 [conteúdo exclusivo online], dezembro de 2021.

WILSON, Edward. *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

Notas

- 1 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-9508-5980>. E-mail: lea.v.tiriba@unirio.br
- 2 Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-1972-9622>. E-mail: ccprofice@uesc.br

