

INFÂNCIAS, TRADIÇÕES ANCESTRAIS E CULTURA AMBIENTAL⁶¹

Léa Tiriba⁶²

Resumo

Em pleno século XXI, seguimos materializando, no cotidiano da vida e das escolas, o controle dos impulsos, a sublimação dos desejos de expansão, o não questionamento da ordem estabelecida, a submissão à autoridade do adulto. Neste texto a autora apresenta os objetivos, as questões e as perspectivas teórico-metodológicas que orientam as atividades do GiTaka. O grupo de pesquisa está atento à necessidade de criação e fortalecimento de uma nova cultura ambiental, defende o resgate das tradições ancestrais, considerando que os saberes dos povos tradicionais estão em sintonia com uma visão de mundo, de conhecimento e de ser humano que é não antropocêntrica, que considera e respeita todas as formas de vida sobre a Terra, não apenas a humana.

Palavras-chave: Infância; cultura ambiental; educação infantil.

Abstract

In the 21st century, we follow in materializing everyday life and schools, the control of impulses, the sublimation of desire for expansion, not questioning the established order, submission to adult authority. In this text the author presents the objectives, issues and theoretical-methodological perspectives that guide the activities of GiTaka. The research group is aware of the need for the creation and strengthening of a new environmental culture, defends the rescue of ancient traditions, whereas knowledge of traditional peoples are in tune with a worldview, of knowledge and of human being that is not anthropocentric, which considers and respect all forms of life on Earth, not just the human.

Key words: Childhood; environmental culture; kindergarten.

⁶¹Texto escrito a partir da Conferência “Infâncias, tradições ancestrais e cultura ambiental” apresentada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

⁶²Professora da Escola de Educação da UNIRIO, coordenadora do Grupo de Pesquisa “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental” e do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil-MEC/UNIRIO. E-mail: leatiriba@domain.com.br

Diários de campo ou relatórios de estágios supervisionados em Educação Infantil, depoimentos de crianças, mães e professoras coletados em pesquisas acadêmicas ou trazidos à público em espaços de formação... não importa a fonte: são comuns e frequentes as críticas a uma dura e insensível rotina de inúmeras creches e pré-escolas brasileiras. Em pleno século XXI, seguimos materializando, no cotidiano da vida e das escolas, o controle dos impulsos, a sublimação dos desejos de expansão, o não questionamento da ordem estabelecida, a submissão à autoridade do adulto (posteriormente, a do chefe), a impossibilidade de “pronunciar a palavra” (FREIRE, 1976).

Desmontar a escola enquanto instituição de sequestro, soltar os grilhões que ainda as assemelham aos quartéis, aos hospícios e as prisões, como denunciou Foucault em seus estudos: estas são condições para a materialização das definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI, aprovadas em 2009, pelo Conselho Nacional de Educação. Trata-se de desconstruir uma visão, uma concepção, um sentimento de natureza, de ser humano, de infância, de educação e de escolas que, desde no século XVIII, em seu nascedouro, como instituição de educação de massas, esteve – e ainda está - voltada para a formação de trabalhadores úteis ao processo de produção (BARBOSA, 2006). Que, por esta razão, desde a creche e a pré-escola, realiza um trabalho de adestramento, que passa pelo controle minucioso das posturas corporais, dos gestos; passa pela vigilância dos espaços e controle dos tempos, das atividades, num processo de docilização, de controle e contenção de impulsos de expansão, de desejos (FOUCAULT, 1987; PAULINO, 2012).

O fato é que estamos aprisionados ainda a um modo de funcionamento social e escolar que foi se instituindo entre os séculos XVII e XIX, com a afirmação da sociedade organizada em torno da produção, acumulação e consumo de bens. É também neste momento histórico que a escola se afirma como instituição educadora das novas gerações, transmitindo conhecimentos e ensinando modos de estar no mundo, posturas corporais, maneiras de sentir e viver a vida que correspondem às necessidades da sociedade capitalista, urbana, industrial, patriarcal.

Num plano macro-político, assistimos a um processo de degradação das condições de vida no planeta, provocado por um capitalismo insaciável em seu desejo de lucrar. E, num plano micro-político, a uma situação que ao plano macro-político corresponde: adultos e jovens nos centros urbanos, lutando para assegurar um espaço na sociedade excludente, crianças “que flutuam erráticamente entre adultos que não sabem mais o que fazer com ela” (CASTRO, GARCIA e JOBIM e SOUSA, 1997, p. 98); que vão cada vez mais cedo para a escola e passam longos períodos em espaços fechados, submetidas à rotinas que não asseguram o que é absolutamente fundamental: as brincadeiras livres, espontâneas, o faz de conta, a narrativa, o contato com o mundo natural, as trocas humanas essenciais ao aprendizado da vida em grupo, ao exercício da democracia.

É neste contexto que situamos as atividades do GiTaKa, Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental/UNIRIO. Em nossos estudos, em um plano macro-político, molar⁶³, buscamos elementos teóricos para a compreensão das origens histórico-filosóficas e do contexto sócio-ambiental mais amplo em que estamos situados. Queremos compreender as bases paradigmáticas sobre as quais se estruturaram as concepções e práticas educacionais que sustentam a reprodução do modelo de desenvolvimento hegemônico. Neste plano, a pergunta é: como teria se estruturado, ao longo da história do ocidente, uma visão de mundo que dicotomiza seres humanos, natureza, corpo mente, razão e emoção, conhecimento e vida?

Num segundo movimento, voltado para um plano micro-político, molecular, investimos na desnaturalização de uma concepção de educação e de escola que subordina às crianças a um modelo de produção que é devastador, porque provoca, ao mesmo tempo, sofrimento pessoal, desigualdade entre os seres humanos e desequilíbrio ambiental (GUATTARI, 1990). Mobilizadas pela vontade de qualificar a vida nos espaços de educação infantil, nos dedicamos a pesquisar processos de

⁶³Para Deleuze e Guattari, “tanto a sociedade quanto o indivíduo são atravessados, ao mesmo tempo, por duas ordens de segmentaridade: uma molar e outra molecular. Esta idéia de simultaneidade ou coexistência entre tais ordens aponta para o fato de que tudo é ao mesmo tempo macro e micropolítica” (BARROS, 1994:48).

produção de práticas sustentáveis em iniciativas de atendimento a crianças pequenas e em espaços de formação de seus educadores.

Este trabalho tem o objetivo de apresentar os objetivos, as questões e as perspectivas teórico-metodológicas que orientam as atividades do GiTaka. Com esta intenção, organizamos o texto em três partes. Na primeira, estão a visão de escola, os ideais, os conceitos, as utopias. Na segunda, apresentamos a metodologia de pesquisa intervenção que visa a elaboração e a materialização de práticas pedagógicas comprometidas com a tessitura de uma nova cultura ambiental. E, ao final, atentas à necessidade de criação e fortalecimento desta cultura, defendemos o resgate das tradições ancestrais, considerando que os saberes dos povos tradicionais estão em sintonia com uma visão de mundo, de conhecimento e de ser humano que é não antropocêntrica, que considera e respeita todas as formas de vida sobre a Terra, não apenas a humana.

Princípios e utopias

O desafio diz respeito à edificação de uma nova cultura que dê lugar à atual, fundada sobre a violência dos opressores sobre os oprimidos, violência dos interesses do capital sobre a natureza, dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças. (TIRIBA, 2010a). No plano micro-político da escola, nos sentimos desafiadas a investir na superação das relações de dominação etária, que se efetiva nos longos períodos em que obrigamos as crianças a permanecerem em espaços fechados, quando elas necessitam de amplos espaços para os movimentos amplos. Ou quando - em conformidade com um modo de organização escolar que é insensível, que ignora seus desejos, não faz concessões aos movimentos singulares - as submetemos, hora após hora, ao comando de adultos que definem, todos os dias, o tempo todo, o que cada uma e todas as crianças devem fazer a cada momento, todas ao mesmo tempo, agora, sempre (LUZ, 2012).

Aprisionadas, as crianças vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana. Como diria Foucault (1987), seus corpos vão sendo docilizados. Sua subjetividade vai sendo modelada. Esta situação corresponde, no plano macro-político, a um quadro sócio-ambiental em que a natureza vai sendo também destruída. Este duplo e simultâneo processo de degradação vai fazendo da Terra um planeta inóspito, inadequado para a vida das espécies que hoje o habitam. E, das instituições educacionais, espaços de aprisionamento, de impotência.

Remando contra esta maré destrutiva, as atividades de formação de educadores e educadoras têm o objetivo de investigar processos de produção de práticas educativas sustentáveis, num contexto em que as relações entre sistemas naturais e sistemas culturais estão em desequilíbrio e ameaçam a continuidade da vida na Terra.

Com referência no conceito de ecosofia, de Félix Guattari (1990), definimos práticas sustentáveis como iniciativas comprometidas com novos equilíbrios nas relações de cada ser consigo mesmo (ecologia pessoal); com o equilíbrio das relações dos seres humanos entre si (ecologia social); e das relações dos humanos com os demais seres da biodiversidade (ecologia ambiental).

Orientadas pelo conceito das três ecologias e bebendo nas contribuições de teóricos como Spinoza, Deleuze, Guattari, Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Vigotski, Maturana e Morin, queremos identificar e alimentar práticas pedagógicas cotidianas que religuem seres humanos e natureza; que digam não ao consumismo e ao desperdício; práticas pedagógicas que considerem o corpo e a arte como legítimos caminhos de conhecimento e contribuam para a qualificação do cotidiano das escolas em relação às três ecologias. (TIRIBA, 2010).

Trabalhamos a formação de professores tendo em mente que nossa vida é organizada por um modelo de desenvolvimento econômico que impõe desequilíbrios nos planos das três ecologias. Tomemos como exemplo o consumismo, onde está o coração do sistema capitalista: interfere negativamente nas relações de cada ser humano consigo mesmo (ecologia pessoal); nas relações dos seres humanos entre si

(ecologia social) e nas relações dos seres humanos com a natureza (ecologia ambiental).

As ecologias são uma referência fundamental, porque, com base neste conceito, podemos perguntar, indagar: na sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal, como estão as relações de cada ser humano consigo mesmo? Qual a qualidade das relações dos seres humanos entre si? E as relações destes com a natureza?

Por outro lado, a referência às ecologias também possibilita pensar, num plano micropolítico, a existência das crianças e adultos em instituições educacionais. Como vão as relações de cada criança -ou educadora- consigo mesma? Qual a qualidade das relações entre os humanos que constituem a comunidade escolar? Como vão as relações destes com a natureza?

Querendo um novo lugar para o ser humano na relação com a biodiversidade e com a diversidade cultural, buscamos referências teóricas em pensadores que fazem críticas à visão de mundo hegemônica, trazendo idéias que nos auxiliam em relação ao desafio de equilibrar razão e emoção, inconsciência e consciência, corpo e mente, cultura e natureza. Assim, muitas vezes, dialogamos com teóricos que não se situam num mesmo quadro teórico, ao contrário, se inserem em perspectivas díspares. O que os traz ao diálogo é o fato de trabalharem conceitos que exercem, sobre nós, uma função de questionamento e provocação da realidade, no sentido de perguntar sobre o que está posto e no sentido de invocar e desafiar para além. Pois, como na filosofia de Deleuze e Guattari,

os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo a sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo para instaurar outros mundos (GALLO, 2003, p. 41).

Assumindo os conceitos como ferramentas de produção de novas realidades, em que a escola se constitua como espaço de viver plenamente a infância, consideramos as crianças como os novos membros de uma espécie que se renova há milhões de anos sobre a Terra; são modos de expressão da natureza (SPINOZA, 2011),

corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie (VIGOTSKI, 1989), seres biofílicos cujo desenvolvimento pleno e bem estar social depende de interações com o universo natural de que são parte (TIRIBA e PROFICE, 2012).

Para nós, as crianças são seres da natureza e, simultaneamente, da cultura. A natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos; é a força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe. Como afirma Chauí (2001, p. 209), “é o princípio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos”. E, para nós, a Terra é um ser vivo que assegura a sobrevivência dos seres humanos e de todas as espécies que nela habitam. É esta compreensão que nos permite respeitar e celebrar o seu caráter sagrado e querer resistir a que seja transformada em matéria prima morta para a economia industrial e a produção de mercadorias (MIES e SHIVA, 1997).

Entendendo a história como produção social e com a vontade de instaurar outros mundos, de desafiar para além, para nós, creches e pré-escolas são lugares de educação das múltiplas dimensões humanas. São espaços de viver o que é bom, o que alegre e potencializa a existência (TIRIBA, 2010). Neste sentido, espaços em que a vida possa ser vivida como acontecimento, numa perspectiva íon, e não cronos (KOHAN, 2004), potencializada por práticas pedagógicas que não tomem o corpo como simples suporte do texto mental, que confiem nos sentidos como caminhos de conhecimento.

Inspiradas em Spinoza (2011), trabalhamos na perspectiva de assegurar bons encontros. Visando gerar potência, investimos no sentido de que as formas de organização das rotinas, os modos de relação entre adultos e crianças se pautem em uma ética que seja

necessariamente uma ética da alegria: somente a alegria é válida, só a alegria permanece e nos aproxima da ação e da beatitude da ação. A paixão triste é sempre impotência (DELEUZE, 2002, p. 34).

Como dar força, no cotidiano escolar, aos encontros que geram alegrias, como favorecer bons encontros? Uma resposta possível é: desinstalando-nos do papel de condutores das crianças, de donos de seu tempo e de suas atividades, o que implica em escutar o que nos pedem, acreditar e apostar em sua capacidade de fazer escolhas, assumir como objeto de investigação pedagógica os espaços e atividades que as mobilizam. Por exemplo, o contato com a realidade viva, com o entorno, com o bairro, com as produções da cultura popular, as rodas, as cirandas os cantos, a literatura, a relação permanente com o mundo natural, tempo e espaços para brincadeiras ao ar livre.

A formação de educadores como espaço de questionamento do paradigma moderno

Encaramos o desafio de aproximação e intervenção da realidade cotidiana da escola, assumindo a formação de educadores como espaço de questionamento do paradigma moderno. Pois este é um momento propício ao questionamento do estilo ocidental de pensar e viver a vida. Momento em que os desastres ambientais evidenciam as reações da natureza às investidas humanas, em que se faz mais forte um movimento internacional de luta contra o uso irresponsável dos recursos naturais; momento em que fica mais evidente a necessidade de se transformarem estilos de vida antropocêntricos, individualistas e consumistas, geradores de seqüelas no nível das três ecologias.

Aqui vele a pena fazermos uma reflexão sobre o que estamos denominando como estilo ocidental de pensar e viver a vida. Ele se estruturou sobre três pressupostos paradigmáticos: ontológico, epistemológico e antropológico (PLASTINO, 2001).

O primeiro pressuposto, ontológico, identifica a natureza como racionalmente organizada, determinada. Natureza como fato que dispensa a mediação da cultura, que pode ser captado em si. Natureza como máquina, submetida a leis universais.

O segundo pressuposto, epistemológico, aponta a razão humana como instrumento de leitura, interpretação, decifração deste universo organizado. É esta ideia que dá sustentação à racionalidade moderna, através do mito de que tudo pode ser conhecido graças à razão. A ciência, enquanto conhecimento que é fruto de trabalho racional, é, justamente, a confiança que a cultura ocidental deposita na razão como capacidade de conhecer a realidade.

Em consequência, o terceiro pressuposto, antropológico, define o ser humano por sua racionalidade. Sustenta-se na tese cartesiana do cogito (penso, logo existo!), que valoriza a racionalidade e menospreza outras dimensões do humano: sensoriais, intuitivas, artísticas, espirituais. Dimensões cuja desvalorização é evidente nas grades curriculares das escolas e das universidades.

De fato, os três pressupostos da visão de mundo moderna são paradigmáticos porque, ainda nos tempos atuais, definem a imagem que as pessoas têm do mundo e de si. Em sua articulação, constituem-se como modelos que utilizamos para descrever, explicar e compreender a realidade, definindo conceitos/ideias/sentimentos/visões de mundo que balizam nossa vida e, portanto, as práticas escolares, caracterizadas por estranhamento entre seres humanos e natureza, que não se percebem como parte de um todo planetário, cósmico. Em sintonia com este estranhamento, há um sentimento de mundo que é antropocêntrico, porque atribui aos humanos poderes sobre as demais espécies: seriam os proprietários da Natureza, os administradores planeta. Poderes que se efetivam graças à crença na razão como instrumento desvelador das leis da natureza, instituída como objeto passivo de conhecimento por um sujeito humano soberano. Como resultante da supervalorização do intelecto temos o divórcio entre mente e corpo, razão e emoção, conhecimento e vida; desprezo pelas vontades do corpo, desrespeito aos seus ritmos, tomados como obstáculos para um espírito pesquisador, desvendador de todos os mistérios da vida e da morte.

Entretanto, nas primeiras décadas do século XX, pesquisas no campo da física, da matemática e da biologia abriram margem a questionamentos dos pressupostos da ciência moderna. Estas descobertas revelaram que os fundamentos científicos do

paradigma da modernidade nasceram de uma opção por um caminho de conhecer. Como nos ensina Boaventura de Sousa Santos,

No campo da física, os 'furos' no paradigma moderno foram abertos por pesquisas cujos resultados questionam a própria concepção de matéria: eles revelaram a sua dupla natureza, ora de partícula, ora de onda, perceptíveis de acordo com o ponto de vista do observador e que não podem ser definidas em separado, mas em sua interconecção. Outras pesquisas revelaram fenômenos que demonstram uma capacidade de auto-organização da matéria através de reações espontâneas, que nada têm a ver com as reações de causa e efeito da mecânica, mas que incluem o vir a ser, o devir. Também as noções de tempo e espaço absolutos foram questionadas pelas investigações de Einstein, demonstrando que as leis de Newton não são absolutas, mas correspondem a medições locais, são, portanto, conceitos relativos (SOUSA SANTOS, 2001, p.30).

Este novo olhar para a realidade, questiona as bases em que está assentada a visão de mundo moderna. Do ponto de vista ontológico, ela questiona uma visão da natureza como racionalmente organizada. Do ponto de vista epistemológico, questiona a exclusividade da razão no processo de abordagem e compreensão da realidade. E do ponto de vista antropológico, questiona a visão de um ser humano definido por sua racionalidade (PLASTINO, 1994).

Não basta levar em conta as qualidades objetivas mensuráveis para fazer julgamentos exatos sobre a natureza (tamanho, forma, número, peso, movimento) porque as relações entre sujeito e objeto são atravessadas pela subjetividade. As pesquisas revelaram que existe o acaso, que a natureza não é tão determinada quanto se pensava. O real tem uma ordem que a ciência moderna permitiu desvendar, mas este é apenas um aspecto dele e, portanto, não o esgota.

Estas revelações inauguram uma nova forma de pensar que não é simplista, é complexa. A natureza não é máquina, a Terra é um organismo vivo. Nem tudo que existe deve ser submetido ao conhecimento racional. O encontro do humano com o mundo não é desencantado, não é isento de paixões, afetos, sensibilidade. O pensamento complexo inclui a razão, mas não aceita a sua exclusividade, nem está interessado na obtenção de um conhecimento total e verdadeiro.

Estas revelações conduzem, inevitavelmente, à necessidade de formulação de uma nova concepção de educação que não esteja assentada sobre os pressupostos ontológico, epistemológico e antropológico da modernidade. Exigem, portanto, uma indagação sobre os sentidos do trabalho escolar, das formas de organização de seus espaços e tempos, estruturados com base nestes pressupostos.

É nesta linha que apostamos em processos de formação que questionem e subvertam as dicotomias ser-humano/natureza, corpo/mente, razão/emoção, conhecimento/vida, educação/cuidado, etc. Dicotomias que marcaram a construção paradigmática moderna, que já não se sustentam, mas que, ainda nos dias atuais, seguem se impondo como senso comum.

Partindo do pressuposto de que a origem da crise sócio-ambiental está na falsa premissa de separação entre seres humanos e natureza, buscamos identificar - nos discursos, nas posturas, no não dito, - conceitos, valores e atitudes orientadas que indiquem novas relações dos seres humanos entre si e com o universo natural.

Interessadas na produção de novas formas de pensar e viver a vida, apostamos em jogos dramáticos, expressão musical e corporal como elementos de desacomodação, provocação, reflexão. Trabalhamos na perspectiva de que

a existência não esgota as possibilidades de existência e que portanto há alternativas de superar o que é criticável no que existe. O desconforto e o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação (SOUSA SANTOS, 2001, p. 23).

Questionando as rotinas em curso, propondo reflexão sobre a prática, (no sentido freireano, a prática é o que objetivamente acontece agora, aqui), buscamos os significados das normas, das regras, das razões pelas quais, na contramão dos desejos infantis, os educadores não assumem como objeto de investigação pedagógica os espaços e atividades que mobilizam as crianças, que são fruto de sua curiosidade, de seu espírito investigador: por exemplo, a vida que há dentro e para além dos muros da escola, os espaços abertos, o contato com elementos do mundo natural, permitindo que tirem os sapatos, brinquem com terra e água, tomem banho de chuva, corram ao vento.

Em espaços de formação, apostando em pistas de desconstrução do que foi historicamente produzido, fazemos um movimento de intervenção, conscientes de que os indícios de emergência de um novo paradigma educacional são vagos; são silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes que, entretanto, representam preciosos sinais de orientação numa sociedade que Sousa Santos (2001) chama de intervalar, que está situada entre as ruínas do velho paradigma e a emergência de um novo.

Par nós, o silêncio, o imobilismo dos corpos escondem desejos de expansão, liberdade, expressão que são mobilizados porque

A constituição do cânone foi, em parte, um processo de marginalização, supressão, subversão de epistemologias, tradições culturais e opções sociais e políticas alternativas em relação às que nele foram incluídas (SOUSA SANTOS, 2001, p. 18).

A mobilização do que está submerso, se dá graças à criação de estratégias de formação que temos denominado como teórico-brincantes, teórico-cantantes, teórico-dançantes, teórico-naturantes. São estas experimentações que nos possibilitam um movimento de escavação no lixo cultural da modernidade (Sousa Santos, 2001) para poder encontrar aquilo que não foi incluído como cânone, mas que sobreviveu à cultura hegemônica: propostas pedagógicas que incluem os desejos do corpo, contatos íntimos e freqüentes com a paisagem natural; propostas que conferem prazer, provocam alegrias, fazem emergir sorrisos, movimentos corporais, porque envolvem música, dança, movimentação ampla, trocas com o mundo material e espiritual em que estamos situados.

Estas propostas não têm o sentido de busca de um conhecimento verdadeiro, querem apenas a ampliação dos horizontes do conhecimento para muito além dos limites impostos pelo caminho da razão. Apostando na educação em seu sentido amplo, buscamos referências teóricas nos estudos de Wallon, em que as dimensões afetiva, cognitiva e motora são consideradas como partes simultâneas de um único processo de desenvolvimento. Ou de teóricos como Willian Reich, em que a unidade entre corpo e mente, razão e emoção, afirma os humanos como seres energéticos, que adoecem quando são impossibilitados de relacionar-se com o que as afeta, de dar

vazão aos sentimentos, aproximar-se do que os mobiliza, os impulsiona (MOTA e CAMPOS, 2010).

Mergulhando nas tradições ancestrais

A transformação do quadro de insalubridade generalizada em que estamos situados passa, em grande medida, pelo resgate de tradições ancestrais porque não dependem da criação de novas tecnologias a integridade, a inteireza nas relações de cada ser consigo mesmo, como das relações amorosas e democráticas dos seres humanos entre si. Da mesma forma, como indicam os documentos da ECO 92 e da Cúpula dos Povos (2012), as relações equilibradas dos humanos com os demais seres da biodiversidade não estão vinculadas, fundamentalmente, a novas investidas das ciências, mas a uma abertura para aprender, com o passado, outros modos de pensar, sentir e viver a vida que não produzam desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento psíquico; e se configurem, portanto, como uma cultura ambiental sustentável.

Buscamos elementos nas tradições ancestrais porque estamos interessadas em desnaturalizar modos de viver que vem fazendo do nosso dia a dia uma espécie de calvário, onde o tempo transcorre alucinadamente e nos priva de encontros entre humanos e existência em conexão com a natureza. Por outro lado, estamos interessadas na preservação da vida na Terra, num momento em que, no Brasil, os interesses poderosos do grande capital adentram as reservas indígenas, ávidos por utilizá-las como pasto para o gado ou para o plantio de monocultura; ou inundam territórios imensos, derrubando florestas, fazendo desaparecerem, juntamente com inúmeras espécies, modos de existência, de relação com a terra e com a vida que são próprias dos povos tradicionais. Indiferentes, ignorando as relações entre a produção de mercadorias e o aquecimento global, a mídia a serviço do grande capital segue na perspectiva de vender a ideia de que as necessidades humanas podem ser satisfeitas nos shoppings e os supermercados. Mídia que se dirige vigorosamente às crianças,

quando não é de objetos que elas mais necessitam, mas de atenção, contato, proximidade física e espiritual. (TIRIBA, 2005; 2010)

Esta compreensão nos leva a buscar conceitos de conhecimento, de educação e de prática educativa que foram e/ou estão sendo desenvolvidas por movimentos de educação para a paz, pela Arte-educação, pela Educação Ambiental. Da mesma forma, a buscar elementos em teóricos como Freinet, mas também em Steiner, Froebel, Montessori, resgatando concepções e propostas que são anteriores ao advento de uma pedagogia fundada em princípios “científicos”.

Do mesmo modo, podemos resgatar visões de mundo, valores e modos de relação entre crianças e adultos que são próprias das culturas indígenas brasileiras. Para isto, é preciso perguntar sobre quem somos nós, quais são nossas origens étnicas, crenças, costumes? Assim, verificaremos que os saberes ancestrais não estão distantes, mas integram o cotidiano, trazidos pelas crianças e por nós, adultos, herdeiros destas tradições.

Diferentemente da lógica ocidental, nas diversas cosmologias dos povos indígenas brasileiros, os seres humanos não são a medida de todas as coisas, muito menos os donos do mundo. O planeta é habitado por diferentes espécies de seres, humanos e não humanos, todas elas dotadas de pontos de vista, de consciência e de cultura. Assim, a relação entre humanos e natureza não é do tipo sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. O ambiente não é paisagem, não é cenário onde humanos mentais se movem, os rios não são simples reservatórios de água, mas a morada de seres subaquáticos.

Os saberes dos povos tradicionais estão em coerência com uma concepção de conhecimento que não fragmenta a realidade, que não vê o mundo como máquina, mas como organismo vivo, em que todos os seres estão interconectados. (MORIN, 1990). Assim, com nossos ancestrais, podemos aprender o que nos é indicado pelos pensadores da complexidade como fundamental: a visão, o sentimento da natureza como um legítimo outro (GRUN, 2003), e não como matéria prima morta para a produção industrial (MIES e SHIVA, 1997), objeto sempre disponível, “recurso natural” a ser fragmentado, classificado, seriado e submetido aos processos fabris.

Os modos de vida dos povos indígenas, como de muitos outros povos tradicionais (extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, povos da floresta) respeitam o princípio ecológico de que a extinção de uma espécie afeta o conjunto: quanto maior a diversidade de espécies, tanto maiores as possibilidades da vida se afirmar plenamente (MATURANA, 2002). Ao contrário da idéia, tão difundida, ainda nos dias atuais, de que a competição assegura a sobrevivência, as tradições ancestrais estão em coerência com uma atitude ecológica que afirma, como característica essencial dos organismos vivos, a cooperação, a capacidade de fazer associações, de criar elos (BOFF, 1999).

O mergulho nos mitos e lendas indígenas nos embasará em relação a um necessário movimento de crítica radical ao pensamento cartesiano, que se dedica a conhecer a realidade, os seres, a partir de seus fragmentos.

Ao se fragmentar analiticamente para penetrar nos entes, o conhecimento separa o que está articulado organicamente na ordem do real; sem saber, sem intenção expressa, a racionalidade científica gera uma energia negativa, um círculo vicioso de degradação ambiental que o conhecimento já não compreende nem contém. (LEFF, 2012)

Numa perspectiva em que o ambiente natural é unidade indissolúvel, conjunto de sistemas que se auto-organizam e se auto-regulam, são interdependentes e trocam energia e matéria (MATURANA, 2002), assumimos os humanos como seres biofílicos. Isto é, como seres que são filiados, pertencentes ao mundo natural, que dependem de interações com este mundo para a sua integridade física, emocional; e, por outro lado, desenvolvem sentimentos de indiferença ou impulsos de agressividade em decorrência do distanciamento deste universo (PROFICE, 2010).

Estas ideias nos remetem à filosofia de Spinoza (2011), ao conceituar os seres humanos e não humanos como modos de expressão da natureza. Remetem-nos também à física quântica, que evidencia a importância das trocas entre seres orgânicos. Ao afirmar ser a matéria, simultaneamente, energia e onda, remete-nos à necessidade de convívio permanente entre nós, humanos, como os demais seres da biodiversidade.

Nesta linha, perguntamos: se conhecer é interagir, se conhecer é também trocar energias, a que serve uma metodologia de trabalho escolar em que uma árvore é definida por suas partes? A que serve uma árvore fragmentada em raiz, tronco, galhos e frutos, a não ser para assegurar o domínio e controle da natureza, no sentido de submetê-la à produção industrial? Contrariando a exclusividade do método cartesiano, que separa sujeito e objeto, e ainda fragmenta para conhecer, uma árvore não pode ser definida por suas partes, mas pelas interações entre nós, o que inclui todo o ambiente: a vegetação que está ao redor, os animais que se alimentam de seus frutos, as nuvens que trazem chuva. Numa perspectiva ontológica em que os seres se constituem mutuamente, uma árvore é conhecida graças às sensações agradáveis e/ou desagradáveis que nos proporciona. Assim, o conhecimento não é algo que acontece apenas na mente, mas em todo corpo: os processos de cognição são corporificados, frutos da ação das pessoas no mundo. Assim, conhecer é viver, e, portanto, inclui a alegria, os sentimentos, as sensações geradas pelas brincadeiras em torno da árvore, a aventura de nela subir, de cheirar folhas e frutos (MATURANA e VARELA, 2002).

Hoje sabemos que a preservação da Terra, nossa Pachamama, exige diálogo com outros seres, não apenas os humanos. Embora estes dois diálogos se deem como processo único, estamos habituados a considerar apenas os que se dão entre humanos. Entretanto, a continuação da vida como a conhecemos nos últimos milhões de anos, exige de nós, uma escuta, uma conexão com o universo biótico e abiótico de que somos parte, portanto uma consideração, um respeito a todas as formas de vida. A sustentabilidade depende - hoje, aqui, agora - da manutenção de uma rede que inclui milhões de espécies, não apenas a nossa (MORIN, 2008). Exige, portanto, num movimento democrático de novo tipo, por incluir no diálogo seres e entes não humanos, que, na dinâmica da vida equilibram-se em teia, absolutamente interligados.

Os modos de viver e sentir dos povos ancestrais podem se constituir como inspiração para a criação de propostas pedagógicas, espaços, rotinas que incorporem estas novas perspectivas epistemológicas, e, que, assim, se constituam como libertárias.

Considerações finais

Os desequilíbrios ambientais – evidenciados, num plano macro-político, pelo sistema capitalista, urbano, industrial, patriarcal - correspondem, no plano micro-político, ao sofrimento produzido pela lógica do aprisionamento. Alienado da realidade natural e da realidade corporal-espiritual, o modo de funcionamento escolar contribui para o aprofundamento de uma lógica que produz desequilíbrios no plano das três ecologias: pessoal, social e ambiental. A escola, enquanto instituição nascida num contexto de emancipação/regulação que é própria da sociedade industrial moderna, contribui de forma significativa para a reprodução de um modo de produção e de subjetivação que é maléfico.

Qual o sentido de passar tantos anos na escola? Preparar as crianças e jovens para o ingresso na sociedade de mercado? Ensiná-los a reproduzir um estilo de pensar e de viver a vida que é nefasto, que é insalubre? Se sonharmos a vida numa biosfera íntegra, habitada por seres humanos e não humanos íntegros, este não pode ser o sentido do trabalho educativo.

É urgente superar o modelo de escola que nasceu com a revolução industrial e pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvem, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto sócio-ambiental, determinado por uma história de dominação e controle, tanto sobre a natureza quanto sobre as crianças.

Pesquisar modos de organização do tempo e do espaço que, de fato, ofereçam condições para que meninos e meninas constituam-se como sujeitos de seus corpos e de seus movimentos! Seguir as pistas de seus interesses, apostar em sua capacidade de fazer escolhas, movimento que exige escuta, exercícios de democracia no convívio entre adultos e crianças! Investir em caminhos de formação de professores que mobilizem afetos e desejos, que convidem à fruição das artes, que envolvam criação coletiva de seus projetos pedagógicos. Buscar inspiração nas tradições ancestrais, através de conexão com a natureza, com o cosmo, inaugurando um diálogo de novo

tipo, que inclui seres e entes não humanos. Estes são caminhos que têm se mostrado frutíferos no sentido de contribuímos para que nossas crianças retomem suas raízes, constituindo-se como defensores da integridade das águas, das montanhas, das florestas, das manifestações da cultura brasileira, defensores da liberdade, da democracia, da vida.

Referências

- BARROS, Regina. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Tese de doutorado em psicologia clínica, PUC-SP, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB 5/2009, Diário Oficial da União.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra**. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- CASTRO, L.R., GARCIA, C.L. & JOBIM e SOUZA, S. **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro, Ravil, 1997.
- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Espinoza, filosofia prática**. São Paulo, Escuta, 2002.
- FREINET, Elise. **O itinerário de Célestin Freinet**. A livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. IN: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- _____. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, Ed. Papyrus, 1990.
- GUATTARI, Félix. e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GRÜN, Mauro. **A outridade da natureza na educação ambiental**. ANPEd, GT 22, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. IN: KOHAN, W. (org.) **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.

- LEFF, Enrique. **As aventuras da epistemologia ambiental**. São Paulo, Cortês, 2012.
- LUZ, Iza R. Crianças e rotinas na Educação Infantil. In: REIS, M. XAVIER, Maria do Carmo e SANTOS, Lorene. (Orgs). **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo, Annablume, 2012.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2002.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas, SP, Editorial Psy II, 2002.
- MIES, Maria y SHIVA, Vandana: **Ecofeminismo: teoria, crítica y perspectivas**. Barcelona, Icaria editorial, 1997.
- MORIN, Edgard. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1990.
- _____. **Nós e a natureza: uma introdução às relações homem-natureza**. São Paulo, SENAC, 2008.
- MOTA, Maria Veranilda e CAMPOS, Júlio Cesar. A energia corporal ressignificando as relações pedagógicas: lições de Reich para a educação. In: DAMIANO, G., PEREIRA, L.H. e OLIVEIRA, W. (org.). **Corporeidade e educação: tecendo sentidos**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.
- PAULINO, Marina. Pedagogia do Silêncio . In: REIS, M. XAVIER, Maria do Carmo e SANTOS, Lorene. (Orgs). **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo, Annablume, 2012.
- PLASTINO, Carlos. **O primado da afetividade**. A crítica freudiana ao paradigma moderno. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.
- PROFICE, Christiana. **Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos**. Tese de Doutorado, Programa de Psicologia Social da UFRN, 2010.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2001.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. De Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. MEC/SEB, **Currículo em movimento**. Brasília, 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>
- _____. As mulheres, as emoções e o cuidar: o feminino na formação de professores e professoras. In: FRADE, Isabel C. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010 a.
- TIRIBA, Lea e PROFICE, Christiana. Lições da Creche Oca: interações afetivas e apego à natureza. In: REIS, M. XAVIER, Maria Carmo e SANTOS, Lorene. (Orgs). **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo, Annablume, 2012.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. RJ, Martins Fontes, 1989.