

**CORAÇÃO DA CRIANÇA PODE BATER NO RITMO DA TERRA NA
ESCOLA? POR UMA CIDADANIA PLANETÁRIA DESDE A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

***CAN A CHILD'S HEART BEAT TO THE RHYTHM OF THE EARTH AT
SCHOOL? TOWARDS PLANETARY CITIZENSHIP FROM EARLY
CHILDHOOD EDUCATION***

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes ¹

Elaine Ferreira Wetler Pereira²

Bianca Pereira Carvalho³

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação (UFES), na linha de pesquisa "Cultura, currículo e formação de educadores". Possui Licenciatura Plena em Educação Física (UFES) e Licenciatura em Pedagogia (ISEAT). Atualmente é professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica na UFES, no Centro de Educação Infantil CRIARTE e professora do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPQ "Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades", membro do grupo de pesquisa do CNPQ "CICLOS, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior"/ UFES. e-mail: larissa.rodrigues@ufes.br.

² Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino do Município de Rio Novo do Sul - ES. É graduada em Pedagogia das Séries Iniciais, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Educação da Serra (FASE); em Gestão Escolar com Ênfase em Orientação, Supervisão, Inspeção e Administração, pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL); atualmente, cursa Pós-Graduação em Libras pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Também possui graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). Membro do grupo de pesquisa do CNPQ "CICLOS, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior"/ UFES e-mail: elainefwp@gmail.com.

³ Possui graduação em Pedagogia pela Escola de Ensino Superior Fabra e graduação em Sistemas de Informação pela Faculdade Ateneu. Atualmente é Professora de Educação Básica I - PEB I pela Prefeitura Municipal de Vitória/ES e Professora de Tecnologias Educacionais pela Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES. Mestranda em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação e Tecnologias educacionais. Se interessa por pesquisas na área de educação, com ênfase nos seguintes temas: tecnologias educacionais; práticas pedagógicas; currículo; educação infantil; educação das relações étnico-raciais. Membro do grupo de pesquisa do CNPQ "CICLOS, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior"/ UFES e-mail: biancapcarvalho@gmail.com.

RESUMO

Apresenta um ensaio que aposta em uma concepção de infância e de Educação Infantil que coloca o “coração no ritmo da terra”, ao articular criança, conhecimento e natureza. Até pouco tempo as crianças não eram vistas como sujeitos participantes da sociedade, entretanto essa realidade mudou e cada vez mais estudiosos trazem para debates essas reflexões. Ao articularmos a escrita deste artigo com o que nos move percebemos, a partir dos encontros com as crianças, como é importante esse movimento, que é objeto de desejo para muitas delas que hoje vivem reclusas em apartamentos e casas sem contato com a “natureza: terra, árvores, areia” e como essa falta e movimento tocam em seus corações. A partir desses anseios objetivamos promover diálogos apoiados no conceito de “cidadania planetária” de Edgar Morin (2001) e os pensamentos convergentes de autores como Ailton Krenak (2022), Léa Tiriba (2023) e Paulo Freire (1967), sobre a importância das brincadeiras na/com a natureza, a utilização dos espaços não formais e objetos não estruturados como potência para uma educação libertária e alegre para nossas crianças. Utilizaremos a pesquisa bibliográfica para discorrer sobre essas potências, promovendo reflexão sobre uma cidadania planetária como forma de transformação da realidade das nossas e futuras crianças a partir da educação. Destacamos nas obras dos autores aspectos relevantes como a necessidade de construção de caminhos possíveis para a educação do futuro. Como considerações, aponta a intersecção entre os autores, a preocupação com uma educação que não apenas transmite conhecimentos distantes da realidade da criança, de seu meio social e ambiental. Comunicam-se na busca por um processo educativo imbricado na construção do ser humano em toda a sua complexidade.

Palavras-chaves: cidadania planetária; educação infantil; natureza; criança.

ABSTRACT

This essay presents an exploration that embraces a conception of childhood and Early Childhood Education that places the 'heart in rhythm with the earth,' by connecting child, knowledge, and nature. Until recently, children were not seen as active participants in society; however, this reality has changed, and scholars increasingly bring these reflections to discussions. In articulating the writing of this article with what motivates us, we realize, through encounters with children, the importance of this movement. It is a desire for many of them who now live confined in apartments and houses without contact with 'nature: earth, trees, sand,' and how this absence and movement touch their hearts. Building on these aspirations, our objective is to promote dialogue supported by the concept of 'planetary citizenship' by Edgar Morin and converging thoughts of authors such as Ailton Krenak (2022), Léa Tiriba, and Paulo Freire. They emphasize the importance of play in nature, the use of non-formal spaces, and unstructured objects as potential for an emancipatory and joyful education for our children. We will use bibliographic research to discuss these potentials, fostering reflection on planetary citizenship as a means of transforming the reality of our current and future children through education. We highlight relevant aspects in the works of these authors, such as the need to build possible paths for the education of the future. As conclusions, we point out the intersection among the authors, the concern for an education that not only imparts knowledge but also remains connected to the child's reality, social environment, and ecology. They communicate in the pursuit of an educational process intertwined with the construction of the human being in all its complexity.

Keywords: Planetary citizenship; early childhood education; nature; child.

INTRODUÇÃO

(...) Para começar a dizer
alguma coisa que valha a pena,
é preciso conhecer todos os sentidos
de todos os caracteres,
e ter experimentado em si próprio
todos esses sentidos,
e ter observado no mundo
e no transmundo
todos os resultados dessas experiências.
(Cecília Meireles, Para que a escrita seja legível, 1963).

A complexidade da vida contemporânea tem imposto grandes desafios para a humanidade, o que vem interferindo na relação homem-natureza. O ser humano não apenas estabelece contatos superficiais com a natureza, ele se relaciona com ela. Freire (1967) nos aponta o homem como ser de relações, e não somente ser de contatos, o ser humano “não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 1967, p. 39). A forma que as relações com o meio ambiente são estabelecidas interferem diretamente na realidade presente.

Se colocarmos em análise a existência vital e colaborativa entre natureza-homem, as evidências científicas demonstram que as relações exploratórias e predatórias dos recursos naturais têm impactado negativamente em seu equilíbrio. Tais considerações vêm ao encontro com o que afirma Freire (1967), que a posição do homem no mundo não é meramente passiva, o homem é sujeito de ações e relações, desta forma interferidora do mundo em que também é parte pertencente. O ato de não tecer relações harmoniosas com a natureza, configura na aceitação e na produção de sua degeneração. Não é o homem um mero espectador, mas sim responsável por suas relações e não-relações.

Em uma perspectiva formativa dos princípios da educação, as sociedades maquinadas pela lógica capitalista, tem uma ampla ligação com o afastamento homem-natureza. Nesta lógica as crianças têm sido preparadas para um futuro predeterminado, competitivo, desigual e apartado das urgências da natureza, e das questões coletivas que afligem o planeta. Urge uma

educação libertadora, como nos afirma Freire (1967). O homem não é apenas um animal irracional que se acomoda e se ajusta à ordem vigente. É preciso desvendar as amarras da acomodação, promovendo uma educação que conduza à superação dos fatores que levam as cegueiras humanas diante das catástrofes ambientais que se anunciam.

Há uma necessidade de desenvolver a criticidade de nossas crianças, em especial da capacidade de repensar como nos relacionamos com o natural. As relações com o presente e com o futuro, que nos estão sendo apresentadas, maculadas por uma projeção que comprime as experiências, as aprendizagens e as possibilidades de existências com a natureza, tem evidenciado para a educação, a necessidade de repensar seus espaços, suas epistemologias, suas lógicas curriculares, buscando conectar o coração da criança com o ritmo da terra.

Krenak (2022) nos aponta que a infância não vem sendo compreendida em sua plenitude, as crianças estão sendo pensadas como embalagens vazias que devem ser preenchidas com informações distanciadas de sua própria lógica existencial. Evidencia que ao invés da imposição da lógica adulta em se relacionar com o mundo, deveríamos acolher os desejos e inventividades da infância, evitando a produção de um futuro distanciado de si, da vida, da coletividade e do planeta. Em contraponto nos apresenta, como possíveis, várias experiências educativas de povos indígenas que compreendem a infância como parte ativa dos processos de subjetividade dos povos originários, de suas culturas, origens, narrativas, ancestralidade, produção e transmissão de conhecimentos. Assim, ao colocar em análise o distanciamento das crianças com a natureza, o consumo excessivo de recursos tecnológicos e tempos apartados do convívio social, Krenak (2022, p.118) traz um relevante ensinamento de sua cultura e o trazemos aqui, neste artigo, como potência para pensar à educação: “o que nossas crianças aprendem desde cedo é colocar o coração no ritmo da terra”, pois:

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo (Krenak, 2022, p.118).

Ao nos implicar com/na educação infantil, importa aprender com outras experiências formativas de orientação pedagógica, humanitária e planetária, o que nos remete à seguinte indagação: o coração da criança pode bater no ritmo da terra na escola? Dito de outros modos, qual a função das docências para ampliação e potencialização de lógicas mais integradas entre crianças-natureza-conhecimento? Como estão sendo articuladas e pensadas as práticas com crianças pequenas a fim de valorizar e ampliar seus conhecimentos sobre a cidadania planetária? Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo suscitar essas reflexões sobre a necessidade de uma educação voltada para a cidadania planetária desde a educação infantil.

Com intuito de ampliar o debate proposto, as linhas de escrita aqui movimentadas, buscam nas contribuições teóricas de Morin (2001), Freire (1967), Krenak (2022) e Tiriba (2023), elementos práticos-teóricos-metodológicos que tensionam argumentações que evidenciem a urgência de reflexões e ações que propiciem o encontro de “caminhos possíveis” (Tiriba, 2023). É possível sair da acomodação, desenvolver relações que promovam a construção de uma educação pautada na necessidade de mudança ética e epistemológica, de uma educação que ultrapasse uma visão reducionista para uma visão holística e integrada do mundo.

Morin, considera que:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. (Morin, 2001, p.43).

Morin enfatiza que os desafios ambientais globais são frutos de uma visão antropocêntrica do homem em relação à natureza. O enfrentamento aos efeitos do antropocentrismo, transmutam para a efetivação da “educação planetária” que emerge como uma abordagem essencial e inovadora frente aos desafios da sustentabilidade global. Este modelo de educação direcionado por Morin (2001) se evidencia ao promover uma compreensão mais profunda da complexidade do mundo, fomentando a cooperação para a cidadania global. Nela fomenta-se

uma visão holística da educação, que nos convida a repensar nossas práticas e valores, em busca de um futuro mais justo, equitativo e harmonioso para a humanidade e o planeta Terra.

Compreender a complexidade do mundo requer capacidade de se colocar criticamente diante das situações postas. Freire (1967, p. 96) dialoga que “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos”. A problemática ambiental está posta e evidenciada nas manifestações climáticas extremas que estamos vivenciando, mas os debates, principalmente, nas escolas, ainda são superficiais, como se não estivéssemos imersos neste problema. Freire (1967) nos propõe uma abordagem educativa que convida as docências a assumirem o comprometimento no ato educativo, convocando uma atitude ativa dos estudantes diante do processo educativo, incentivando-os a serem pensadores críticos na construção do próprio conhecimento.

Aos educadores cabe a promoção de uma educação que conduza o aluno da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica atuante na superação da opressão, do conformismo e da negligência com os menos favorecidos. É preciso subverter, religar o homem a natureza, resgatar o amor humano pelo natural. Desde os primeiros anos de vida se evidencia na criança o desejo pelo natural, por brincar ao ar livre, o amor pelos animais, desejo que deve ser alimentado, para que se instaure uma conexão favorável a uma concepção de pertença à natureza, ao mundo.

Tiriba (2023) nos aponta a ideia da existência de uma estreita relação entre a falta de sentido de pertença ao meio ambiente “e a desatenção às necessidades e aos desejos das crianças em espaços de Educação Infantil”. O desejo da criança de estar em contato com o natural vem sendo emparedado. As crianças estão permanecendo muitas horas somente entre quatro paredes, os espaços escolares privilegiam ambientes fechados, e destinam pouca atenção às atividades ao ar livre, configurando um espaço educativo que dicotomiza a relação entre humanos e natureza.

Neste artigo buscamos compor com as problematizações para uma educação do futuro que seja planetária, inquieta, desejante e que interligue crianças e natureza, utilizou-se para tanto, como caminhos metodológicos, a pesquisa bibliográfica. Tomar em consideração um

corpus teórico para tecer análises bibliográficas não significa que o texto visa o esgotamento das questões, mas pretende ampliar olhares, trazendo análises críticas, proposições e colocar em questão a urgência da temática para nós e para o mundo, que como nos direciona Freire (1967), mundo onde não estamos apenas inseridos, mas somos parte indissociável dele.

Trata-se de visibilizar contribuições práticas-teóricas-metodológicas que indiquem para o exercício da vida em coletividade uma aposta científica e acadêmica que disponibilize novas reflexões, novos caminhos, ou fortalecimento dos já existentes, em busca de uma educação infantil ambiental, pautada na criticidade, no reconhecimento da importância de todas as culturas e biodiversidades, para o convívio harmonioso no planeta.

Portanto, nos limites desse texto, primeiramente, apresenta a aposta metodológica da pesquisa bibliográfica, destacando os dispositivos mobilizados na produção dos dados. Em segundo momento, brevemente, tece uma tentativa de colocar o coração no ritmo da terra, como uma aposta em práticas educativas que compreendam o ato educativo de crianças na educação infantil como algo inerente à natureza. Posteriormente, destaca as conexões possíveis entre futuro influenciado na ancestralidade e a valorização da vida que se exerce no tempo presente. Em seguida, destaca a urgência do exercício de uma cidadania planetária desde a educação infantil, buscando nos sete saberes de Edgar Morin, possibilidades outras de aprender e ensinar com crianças. Por fim, são tecidas considerações emergentes, em busca de que as crianças ainda tenham liberdade e possam aspirar a outro mundo.

Neste contexto, o artigo faz o investimento teórico e metodológico de apostar na importância de uma educação que se pautar nos princípios da ética e da solidariedade, transcendendo fronteiras geográficas e nacionais, incentivando a cooperação global para abordar desafios compartilhados, como a pobreza, a fome e as ameaças ambientais. Apontam para o reconhecimento de nossa responsabilidade mútua como cidadãos do planeta Terra.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa realizada por meio da abordagem qualitativa, segundo Godoy (1995, p. 21), em que “o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”. Ao convite do exercício de uma docência engajada com uma educação que se constitua planetária, ética, coletiva e atenta às demandas, desigualdades e problemas humanitários e da saúde do planeta, fez-se fundamental a implicação com uma abordagem próxima ao tema, capaz de mobilizar nossas questões de estudo e transformá-los em movimentos práticos-teóricos-práticos imanentes, que possibilitem outros modos de viver e compartilhar o mundo.

Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica que segundo Gil (1991, p.28) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...] pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...] e permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. É importante explicar que “a pesquisa não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um novo tema sob enfoque de abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2013, p.57). Com o exercício da pesquisa bibliográfica movemos conceitos, problematizações, argumentações e proposições que permitem aos profissionais da educação a ampliação do campo de visão acerca de problemas cotidianos, favorecendo reflexões e o compartilhamento de propostas para a elaboração de uma educação não conformista com práticas sociais ancoradas na desigualdade e injustiças cognitiva, social, étnica, ambiental, etc.

Como procedimento metodológico de pesquisa, mobilizamos autores que têm se dedicado a estudos teóricos e práticos, em se considerando a temática aqui tratada, como Morin (2001), Freire (1967), Krenak (2022) e Tiriba (2023), dentre outros. Após o levantamento da bibliografia referente à temática foi necessário realizar uma leitura atenta do corpus obtido, levando em consideração as palavras-chave: criança; natureza; educação; educação planetária.

A partir da leitura guiada por essas palavras-chave foram emergindo conceitos relevantes ao debate aqui proposto e configurando um modo de pensamento, de reflexão e de possibilidades outras de compreensão da tessitura da educação planetária com as infâncias.

Deste modo, consideramos que uma investigação ao tomar um método de pesquisa, de seleção, organização, análises, problematizações e sistematização dos conhecimentos mobilizados está produzindo um caminho possível para o alargamento de questões emergentes dos praticantes dos cotidianos, em nosso caso, os profissionais e as crianças da educação infantil.

2. COLOCANDO O CORAÇÃO NO RITMO DA TERRA... UMA APOSTA EM CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL DA NATUREZA

A experiência docente nos permite afirmar o quanto que, nos centros e unidades de educação infantil, as crianças sentem-se atraídas por atividades ao ar livre e estão ávidas pelo encontro com o que é natural. Na educação infantil o momento mais aguardado do dia pelos alunos, são os poucos minutos de pátio. A vida moderna vem “emparedando” (Tiriba, 2023), as crianças, confinando-as em espaços fechados de apartamentos, casas gradeadas com muros altos e ruas onde não se pode mais brincar livremente dada a violência. Diante desta realidade social a escola deveria assumir a tarefa de “desemparedar” as crianças as reconectando com espaços naturais (Tiriba, 2023).

Complementando a discussão acerca do emparedamento ao qual as crianças das cidades estão sendo submetidas, Krenak salienta que essa lógica é reforçada pela arquitetura moderna, carregada de cimento e asfalto, que implica não só em distanciar as crianças e pessoas da terra, da água, do vento, poeira, mas também nas relações de consumo dos elementos naturais, sem a menor preocupação com a sua finitude. Krenak (2022), destaca que:

A verdade é que uma criança com sete, oito anos de idade já começa a ser treinada para ignorar o meio ambiente. É isolada em uma sala de aula para ser alfabetizada e vai sendo incutida nela, desde cedo, a ideia de uma vida

sanitária. (O que é muito contraditório, porque muitas crianças de comunidades urbanas não têm sequer acesso a saneamento básico, mas vão logo sendo ensinadas a ter nojo da terra). O que eu chamo de educação sanitária é muito anterior às normas impostas pela pandemia de covid-19. É a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos (Krenak, 2022, p.109-110).

Assim, brincar de forma livre em contato com a natureza, em cidades onde o cimento impera, faz com que os centros e as unidades de educação infantil no Brasil sejam um importante refúgio de um contato mínimo com o natural. Mesmo diante da necessidade da criança em ser “desamparada”, os espaços escolares ainda privilegiam ambientes destinados às salas de aulas. Há pouco espaço para brincar livremente em contato com a natureza. Mas o que fazer se não restam espaços para o encontro entre crianças e natureza nas cidades e nem nos ambientes escolares? Como não ignorar o latente desejo das infâncias em compor com o planeta seus modos de vida, de experiências, de saberes e alegrias?

Espinosa define os humanos como seres da natureza, o que explica o interesse das crianças por tudo que está ligada ao natural. Tiriba (2023, p. 189) define que:

[...] sendo os humanos seres da natureza, o desejo de estar ao ar livre, o interesse das crianças pelos animais, pela água, pela terra, revelariam a necessidade e a satisfação de estar no lugar que lhes é de origem: a natureza”, nos traz o seguinte questionamento: “haveria conexões desrespeitosas à natureza planetária e desrespeito aos desejos, aos movimentos das crianças em busca de proximidade com o mundo natural?”.

Se o maior anseio das crianças é estar em espaços abertos, brincando ao ar livre e em contato com a natureza, por que nossos espaços escolares, em sua maioria, priorizam os espaços de sala de aula (fechadas por paredes) em detrimento de espaços amplos de contato com o meio ambiente? Como se construíram os espaços escolares nos moldes atuais? Quais ações possíveis para promover o “desemparedamento” da infância?

A educação infantil no Brasil e os espaços a ela destinados são frutos de uma educação inicialmente assistencialista e adultocêntrica, não centradas nas concepções de educação

voltada para os anseios da infância. As concepções iniciais da educação infantil interferiram diretamente na composição de espaços sem um planejamento, que privilegia os espaços do brincar e da interação criança e natureza. Além de contar com os resquícios de uma educação disciplinar, inculcada pelo lugar do poder, do controle e da vigilância panóptica dos corpos, que segundo Foucault (2013, p. 119).

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” [...] Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias.

Já com o advento da constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida como assistencialista, passou a figurar como direito da criança e dever do Estado, numa perspectiva educacional, incluindo a creche e a pré-escola no sistema educativo. As mudanças advindas da constituição promovem um novo dimensionamento da educação infantil, mas não põe fim aos espaços improvisados, a antecipação do ensino fundamental, a falta de contato com a natureza e com o emparedamento de crianças que antes percorriam livremente por entre os espaços vividos.

Sem dúvidas a inclusão das crianças de 0 a 6 anos no sistema educacional, foi um avanço imensurável, porém a partir dela as crianças passaram a frequentar ainda mais cedo as unidades e centros educativos formais, deixando então de estar em suas casas, para frequentar o ambiente escolar. A inclusão deste público infantil nos espaços escolares, criados e pensados (ou não pensados) para um outro grupo etário, causa um choque na forma das crianças se relacionarem com espaços naturais. As crianças em 1988 ainda possuíam a liberdade de brincar ao ar livre, de ter contato com a natureza, essa liberdade é cerceada ao serem introduzidas em um ambiente escolar pouco pensado na manutenção do contato com o meio ambiente. Durante as décadas que sucedem a Constituição Federal, o ambiente escolar vem perpetuando esta realidade,

promovendo a permanência das crianças em ambientes fechados que sufocam o desejo infantil, neste prisma nos afirma Tiriba (2010):

Mas, se elas chegam às IEI aos 4 meses e saem aos 5 anos; se, até os dois anos freqüentam raramente o pátio, e, a partir desta idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade... o que foi conquistado como direito, em realidade se constitui como prisão. (Tiriba, 2010, p. 7).

As escolas, as unidades e os centros de educação infantil, inicialmente, não foram pensadas a favor das paisagens naturais. O desejo da criança pelo natural vem sendo negligenciado. Há um desrespeito ao desejo infantil que implica no distanciamento do sentido de pertença à natureza. É urgente repensar os espaços escolares a partir do prisma da criança, reconhecendo-a como sujeitos ativos e praticantes da ação pedagógica, evidenciando o seu papel na construção do conhecimento, com práticas educativas que estimulem o diálogo, dando espaço e considerando suas vozes.

140

Nesta perspectiva, é preciso tecer diálogos com os espaços escolares como parte integrante da ação pedagógica, tendo em vista que estes estão relacionados com os modos de aprendizagens vivenciados pela criança. Forneiro (1998 p.236) afirma que “o espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tampouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um fator de aprendizagem”. A criança é elemento integrador deste espaço, e deve estar envolvida em sua elaboração, rompendo “com as concepções tradicionais de educação que, na sua essência, ignoram o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 32).

Kohan (2011) enfatiza a importância de reconhecer a criança como participante ativa em seu próprio aprendizado e desenvolvimento, se contrapondo as visões tradicionais que posicionam a criança como versões incompletas ou inferiores aos adultos, destacando as qualidades únicas e o potencial da infância, compreendendo-a como uma fase distinta e valiosa da vida, com formas próprias e específicas de vivenciar o mundo e se envolver com o aprendizado.

Lopes e Vasconcelos (2006) afirmam que:

A apropriação de uma condição de ser criança, a partir de “um horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (Bakthin, 1995), acopla-se à possibilidade de concretização dessa condição em espaços físicos destinados para tal. Mesmo nas condições (e contradições) expressas por Áries, a reorganização social que promoveu o reconhecimento da infância, promoveu também um reordenar das espacialidades tradicionais e originou áreas típicas para a infância nascente. (Lopes; Vasconcelos, 2006, p. 118)

Kohan (2011) nos convida a uma ruptura com o modo de pensar currículo como forma de educar a criança, e pensa nas possibilidades de um currículo pensado a partir da infância, “Chegamos assim ao ponto culminante de nossa intervenção infantil, à invenção de uma ruptura com um modo dominante de pensar a infância e o currículo. Longe de pensar um currículo para educar a infância, estamos pensando uma infância que eduque ao currículo”. (Kohan, 2011, p. 8).

Pensar os espaços escolares tendo a infância como presença, partindo dos anseios infantis e não a partir dos anseios e olhares adultos, desmistificando a imagem de infância com inferior, negando a presença da criança e a sua pertença ao “espaço habitado”, entendendo a educação infantil como espaço da criança, nos direciona a mudanças na educação infantil. Neste entendimento nos indica Kohan:

[...] pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-las. (Kohan, 2007, p. 101).

É preciso reconhecer a densidade e a complexidade constitutivas das relações sociais vivenciadas pelas crianças, uma vez que o espaço é pensado para atender as demandas da infância. Remodelar as atividades escolares levando em consideração a proximidade da criança com os elementos da natureza, nos permite ampliar as relações entre seres humanos e natureza,

propiciando uma educação para a cidadania planetária. O contato com a natureza associado a atividades pedagógicas que promovam a reeducação ambiental, traz um sentido de pertença a todo ecossistema, assim nos afirma Tiriba (2010):

Assim, cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte. Se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta, sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar sempre presentes (Tiriba, 2010, p. 7).

Repensar os espaços e ambientes na educação infantil, no âmbito da sua relação com a natureza, é repensar a forma como nos relacionamos com os espaços escolares. Essa reformulação deve contemplar as salas de aulas bem como todos os espaços dinamizadores da escola: o pátio, o refeitório, a biblioteca e outros, como espaços facilitadores de contato com o meio ambiente. É preciso pensar na importância desses espaços com intuito de promover as interações com o ambiente, através de vivências significativas. Mas como podemos, então, redimensionar estes espaços educacionais com estruturas arquitetônicas e sociais tão endurecidas, de forma que se promova um estreitamento na relação criança e a natureza?

Pensar em questões como estas se faz pertinente para que seja possível devolver às infâncias e às docências o direito de colocar o coração no ritmo da terra. Talvez uma alternativa seja o que propõe Krenak, uma mudança epistemológica, uma mudança que, para o autor, exige um esforço de reflorestar o imaginário (quem sabe não aprendemos com as crianças?), para que, talvez, possamos nos reaproximar da poética da vida, selvagem, desejante, natural. Para isso, o autor convida: “Vamos erguer um bosque, jardins suspensos de urbanidade, onde possa existir um pouco mais de desejo, alegria, vida e prazer. [...]. Afinal, a vida é selvagem e também eclode nas cidades” (Krenak, 2022, p.71).

3. REFLORESTAR O IMAGINÁRIO DOS ESPAÇOS ESCOLARES... POR UMA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇA E NATUREZA

Resgatar o elo entre o humano e a natureza, por meio dos processos educacionais, é um dos caminhos apontados por Morin (2011), Krenak (2022), Tiriba (2023) e Freire (1967). Ao longo de décadas, a ideologia humana, quanto aos recursos naturais, nos reporta a natureza como algo que existe ao dispor da raça humana. O pensamento antropocêntrico, onde o homem é o centro do ecossistema, deu-se desde a pré-história, onde se tinha como primazia a luta pela sobrevivência. A natureza é encarada desde os primórdios, pelo homem, como fonte de extração de suas necessidades de consumo. Durante muitos anos pensou-se uma natureza que podia nos fornecer recursos de maneira inesgotável, a ganância do homem e o consumo desenfreado vêm nos mostrando a fragilidade deste pensamento.

Vivemos hoje as consequências de considerarmos que os seres vivos e não vivos têm sua essência pautada na finalidade de serem explorados pelo homem. A forma como nos relacionamos com a natureza, esgotando suas fontes como se se constituíssem de forma perecível, engendram os desequilíbrios ambientais, causando a grande emergência planetária que estamos experienciando.

Movidos pela ganância e pelo consumo desenfreado, não conseguimos nos relacionar harmoniosamente com a natureza. “Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a terra” (Krenak, 2022, p.8). Vislumbramos que o desenvolvimento cidadão que engloba os princípios democráticos, a compreensão da democracia, reconhecimento dos direitos e deveres de uma sociedade, precisam ser apresentados de forma atrelada com a nossa concepção de pertença a um ecossistema, não pautado em ideologias antropocêntricas, como se fossemos donos da natureza, mas como um todo que somos, que necessita estar equilibrado com a mãe terra (Tiriba, 2010). Somos convidados a ir mais além, a pensar em “florestania” como um novo campo de reivindicar os direitos à floresta, em preservar a natureza (Krenak, 2022).

Vivemos em um mundo assolado pelo capitalismo, encaramos a existência humana como superior, buscamos relações desenfreadas de consumo, exaltando o ter em detrimento do ser. Krenar (2022) nos aponta que é preciso “recriar mundos possíveis”, onde não somente o humano tenha a centralidade da primazia da existência. O homem como único centro existencial provoca o silenciamento da pertença e presença dos demais elementos naturais.

Krenak (2022) tenciona ao dizer que a "humanidade vive o divórcio da vida na Terra", é preciso traçar um resgate, onde a natureza e o homem convivam de forma harmoniosa e o homem se considere incluso como elemento dependente da perpetuação da mãe terra. Também na educação formal a sobreposição do humano à natureza é perpetuada, nos silenciemos diante às emergências ambientais. Neste sentido nos aponta Grün (2003):

Como podemos ter uma educação não-ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente? [...]. A única maneira de se entender o conceito de natureza na teoria educacional é por meio de sua ausência. [...]. Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente (Grün, 2003, p.2-3).

144

A ausência da natureza, sua degradação e seus efeitos ambientais devastadores, já se fazem presentes, cabe direcionarmos as formas como coexistimos, as relações que traçamos com os recursos naturais. Segundo Tiriba (2010) a continuidade da vida no planeta depende de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade. Subjetividades que não sejam antropocêntricas, individualistas, competitivas e consumistas; que não sejam autocentradas e focadas na posse de objetos, mas voltadas para as interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies.

Freire (2000) nos aponta o caminho ao criticar veemente o assassinato do índio pataxó, Galdino Jesus dos Santos, por cinco adolescentes, em Brasília no ano de 1997:

Se nada disso, a meu juízo, diminui a responsabilidade desses agentes da crueldade, o fato em si de mais esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros

animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-la sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, in-viabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Freire, 2000. p.67)

Freire (2000) dialoga com a liberdade, a democracia e justiça, não como meras palavras carregadas de ideologias alienantes, mas como canais de transformação do homem e da sociedade. Uma educação libertadora só se faz possível em uma sociedade que promova condições econômicas, políticas e sociais promotoras de liberdade.

É preciso promover práticas pedagógicas, de modo que propiciem repensar as relações do homem enquanto cidadão planetário, uma educação que promova o respeito, a harmonia, o amor, a paz, que religue os seres humanos a sua essência humana e humanizada, religando o homem a natureza.

145

Mas será que há caminhos possíveis que façam com que o coração das crianças e da humanidade batam no ritmo da terra? Tiriba (2023) nos traz três proposições para a reflexão e possíveis intervenções nos centros e unidades de educação infantil, buscando o resgate do equilíbrio homem e natureza. Primeiro “religar as crianças com a natureza: desemparedar”, a maneira como nos relacionamos, ou não nos relacionamos, com o meio ambiente desde a nossa infância, tem ampla relação com a falta de sentido de pertença a ela na vida adulta. Esta conexão com a natureza pode influenciar nossas emoções, bem-estar mental e físico, e até mesmo nossa criatividade. Nesta linha de pensamento, ambientes que incorporam elementos naturais podem promover um senso de tranquilidade, produtividade e equilíbrio emocional para as pessoas. Assim, a cultura arquitetônica das escolas, unidades e centros de educação infantil, onde os espaços fechados da sala de aula são supervalorizados, necessitam ser ressignificados. Há uma falta de circulação dentro da própria escola, há uma falta de convivência.

É preciso “desemparedar”, mas como promover no sistema educacional formal esse desemparedamento, com as estruturas arquitetônicas que possuímos hoje? E ainda, segundo Krenak (2022, p. 64) “Como atravessar os muros da cidade?”. Esperar que as estruturas sejam reformuladas fisicamente, nos parece utópico, logo é preciso ressignificar os espaços, promovendo ações que promovam uma maior relação criança-natureza, criança-criança e crianças-adultos.

Integrar elementos da natureza nas brincadeiras do pátio da educação infantil, é um dos caminhos possíveis, uma vez que estimulam a curiosidade, o aprendizado e a conexão das crianças com o ambiente ao seu redor. Podemos citar algumas atividades simples que envolvem elementos naturais, tais como: caça ao tesouro na natureza, onde se esconde objetos pequenos nos espaços naturais para que a criança procure; montagem de mandalas, utilizando elementos naturais como folhas, flores, gravetos e pedrinhas; exploração de texturas existentes no pátio; construção de abrigos, usando galhos, folhas, pedras e outros materiais naturais para brincar de casinha; Arte com elementos naturais: Produção de tintas com os elementos da natureza; tintas, pincéis e folhas grandes para as crianças pintarem ou carimbarem com elementos naturais, como folhas e flores; criação de trilhas sensoriais, as crianças podem andar descalças, estimulando a sensibilidade tátil e a coordenação motora; leitura de histórias na natureza, e se possível, histórias relacionadas à natureza, incorporando elementos do ambiente ao enredo; observação de insetos e pequenos animais explorando o pátio em busca de insetos, formigas, besouros e outros pequenos animais. Atividades prazerosas que unem o brincar e elementos da natureza.

A segunda reflexão proposta é a de “reinventar caminhos de conhecer”, na qual a autora nos aponta que:

Em sociedades sustentáveis, será preciso ensinar conhecimentos muito distintos daqueles que foram necessários para a construção da sociedade industrial. Se o objetivo, agora, é o bem estar dos povos, vivendo em equilíbrio com as demais espécies, não bastará saber descrever e explicar seus modos de funcionamento, mas também aprender a reverenciar a natureza. (Tiriba, 2010, p.8).

Nesta perspectiva a cultura antropocêntrica precisa de uma reformulação, iniciando com o modo que ensinamos as relações humanos/natureza na escola. É preciso buscar caminhos reformuladores de tal pensamento. É preciso propiciar a formação de professores, de forma que promovam diálogos que conduzam a um novo olhar e novas formas de se relacionar com o natural.

A educação ambiental necessita ser concebida como ato político, contribuindo para o processo transformador da realidade através da promoção da dialógica, e assim compreendendo os processos que compõem esta realidade. Tornando-se base para a construção de uma sociedade mais democrática e humanizada. O ser humano como ser inacabado que é, através da educação, desde muito pequeno pode ser levado a refletir sobre sua condição humana inacabada, sobre as realidades que o compõem, em uma busca pela completude constante através de processos reflexivos e dialógicos.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (Freire, 1998, p. 14).

Cabe às formações continuadas de professores, propiciar ao educador esta auto-reflexão, na busca de ser sempre mais e consequentemente, também levar o nosso aluno a esta constante compreensão da incompletude. Em Freire (1998) existe a potência da transformação do homem de forma íntima e duradoura, o que nos remete a uma mudança de comportamento e consequentemente a mudanças do modo de vida social. Neste mesmo sentido, nos aponta Morin (2000) “A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

Não basta apenas transmitir conhecimentos vazios, cabe ao educador tecer diálogos, promover debates. Freire (1967) “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena

de ser uma farsa” (Freire, 1967, p. 97). Em muitas escolas, unidades e centros de educação infantil a questão ambiental se restringe apenas a datas, momentos e não como uma política, um modo de repensar o que já está posto, não se elevando ao discurso raso.

A terceira proposição se dedica a “dizer não ao consumismo e ao desperdício”. O capitalismo nos emerge em um mundo cada vez mais consumista, onde as prateleiras das lojas estão repletas de produtos sedutores e as telas de nossos dispositivos nos bombardeiam com anúncios tentadores. Surge uma necessidade urgente de redescobrir a importância de dizer não ao consumismo desenfreado e ao desperdício desmedido, pois como destaca Krenak (2022, p. 57).

O capitalismo precisa de uma plataforma - que é urbana. Basta ver como cidades como Nova York e Tóquio, onde ficam as Bolsas de Valores, são âncoras desse sistema. Aliás, a urbanidade institui um modo de vida que já está sendo chamado de necrocapitalismo, mas a antologia do sujeito que nasceu na cidade, que tem o pensamento urbano, é tão potente que acaba influenciando as culturas do mundo todo. Assim, a partir dos gestos e da colaboração de cada um - do nenezinho que já nasce consumidor ao ancião que morre enfiado em algum aparato tecnológico por que não tem coragem de morrer em casa [...].

Vivemos uma cultura do descarte, onde a satisfação momentânea é rapidamente substituída pela busca insaciável por algo novo. Nos esquecemos que um novo produto sempre irá requerer mais matéria prima e maior consumo dos recursos naturais, que “não” são inesgotáveis. Vivemos em um mundo finito, com recursos limitados, e o consumo irresponsável acelera o esgotamento desses recursos.

Dizer não ao consumismo e ao desperdício não é uma renúncia à modernidade, mas sim um convite à confirmação e à responsabilidade da nova realidade vigente. É uma escolha que nos coloca em comunhão como ser da natureza. É preciso investir menos em bens e mais nas nossas relações humanas com o natural no tempo presente.

4. FUTURO INFLUENCIADO NA ANCESTRALIDADE... POR UMA VIDA EXERCIDA NO TEMPO PRESENTE

A educação está ligada intimamente ao futuro, muitas vezes justificamos o ato de educar como possibilidades de um futuro melhor. Mas antes de se pensar em futuro, que é algo que ainda não existe, temos que vivenciar o tempo presente. A vivência da busca constante pelo futuro está causando um aceleração nos modos de pensar e agir do homem, que vem afetando, inclusive as crianças que têm sido remetidas a uma projeção de lógicas “adultas”. Entretanto,

As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que ali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos - o que é muito mais interessante do que inventar futuros (Krenak, 2022, p. 100).

Krenak assevera o quanto a influência dos nossos ancestrais impacta diretamente em nosso presente e futuro. Pensando nisso e refletindo sobre as potencialidades dessas influências é que vemos o agir dessas experiências na vida das crianças. Queremos um mundo que respeite as crianças. Que as considerem como sujeitos participantes dos seus processos, práticas e aprendizagens. E para isso é preciso respeitar sua história que se inicia antes mesmo dela nascer e que vai muito além do momento que adentra ao espaço escolar. De acordo com Krenak (2022, p. 106) “A escolha de um outro mundo pode ser feita aqui e agora e será feita pelas crianças, não pelos adultos”.

A primeira infância é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, nesta fase da vida se formam a personalidade, os primeiros preceitos que orientarão o modo como ela irá experimentar a vida adulta. Desta forma, se na infância não conseguimos nos conectar com os elementos naturais, com sentimento de pertença à natureza, na vida adulta se torna ainda mais difícil, (Tiriba, 2022). É emergente transmitir a nossas crianças que existe vida além da raça humana, que os outros seres também exalam vida, ter a “experiência do sujeito coletivo” pertencentes a “mãe terra” (Krenak, 2022. p.102).

Para além de onde cada um de nós nasce - um sítio, uma aldeia, uma comunidade, uma cidade -, estamos todos instalados num organismo maior que é a Terra. Por isso dizemos que somos filhos da terra. Essa Mãe constitui a primeira camada, o útero da experiência da consciência, que não é aplicada nem utilitária. Não se trata de um manual de vida, mas de uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias mais reconfortantes que cada cultura é capaz de produzir. (Krenak, 2022. p. 103).

Como filhos da terra, não podemos pactuar com a necropolítica de destruição dos laços entre humanos e natureza, ou desprezar a relação intrínseca entre experiência e vida, produção de memórias, saberes, narrativas, tradições, culturas e mundos. Muitos dizem que a criança é o início de tudo, mas será que elas estão sendo vistas e respeitadas nos processos e práticas pensantes para sua realidade? Perceber que todos estamos habitando, de forma coletiva, a mãe-terra, nos tensiona a repensar outros possíveis, uma coexistência com a natureza. Freire (1967) nos assevera que é preciso humanizar-se nos remetendo para a latente urgência de refletirmos sobre o compromisso que a educação possui de tornar o homem cada vez mais humano e humanizado.

Em comunidades de povos ancestrais, as escolas não estão atreladas ao prédio físico, mas pautadas na troca que existe entre as gerações, onde as experiências de vidas são compartilhadas preparando as crianças para enfrentarem a vida adulta. Segundo Krenak os povos ancestrais que permanecem vivenciando uma experiência de coletividade, não pautam a educação na desenfreada competitividade desencadeada pelo capitalismo, mas “para serem companheiras umas das outras” (Krenak, 2022. p.115).

[...] as crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. o que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra (Krenak, 2022. p. 118).

O capitalismo está pautado nas relações de consumo, na aquisição de bens de forma que se consome além daquilo que é essencial a vida, acumulamos bens. Essa lógica também é reproduzida nas escolas e nas unidades e centros de educação infantil. O ser humano é pensado como ser racional em sobreposição aos seres não racionais, e esta capacidade de pensar justificaria a sua ação de utilizar-se dos recursos naturais como matéria-prima inesgotável, que está no mundo a serviço do homem. Esta relação com o natural, deve ser redimensionada, os seres humanos estão inseridos nesse ecossistema em uma relação de dependência para a sobrevivência da espécie. Krenak provoca o pensamento da docência para o fato do “emparedamento”, sugere que é preciso que nos coloquemos no tempo presente, dialogando sobre os possíveis:

Como não será fácil tirar as crianças de dentro do ambiente escolar e enviá-las para a natureza a fim de que vivam uma experiência de fricção com a terra, que a gente possa pelo menos deixá-las em segurança contemplando os próprios pensamentos - que, com certeza, são luminosos e chegaram ao mundo trazendo maravilhas -, sem bombardeá-las com argumentos. As crianças irão se associar então a esses belos pensamentos de maneira criativa e positiva e serão portadoras, aqui na Terra, da ancestralidade, um presente que os recém-chegados trazem para nós (Krenak, 2022, p. 111).

Então, por que não investir em pensamentos que fortaleçam uma educação planetária desde a infância?

5. POR UMA CIDADANIA PLANETÁRIA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL... MOVER-SE COM OS SETE SABERES DE EDGAR MORIN ARTICULADOS AOS PENSAMENTOS DO FILÓSOFO BRASILEIRO PAULO FREIRE.

(...) educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra" (Morin, 2001, p. 81).

Ensinar as crianças desde cedo a amar a natureza é também ensinar que somos parte complexa desta terra e que devemos amar a nossa natureza humana, respeitando e aprendendo a conviver com o outro. Na era planetária, bem mais que aprender conhecimentos específicos,

é preciso reconhecer a nossa condição humana e reconhecer a necessidade de sermos educados a elaborarmos nossas relações, religando a multiplicidade de dimensões de nossas vidas.

Neste contexto, no ano de 1988 a Unesco Brasil apresenta a edição de um documento intitulado Educação Um Tesouro a Descobrir, que é o relatório da Comissão Internacional Sobre a Educação do Século XXI, tendo como relator Jacques Delors. Este documento nos apresenta quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Sob esses pilares, Morin (2001) elabora os sete saberes da educação do futuro, escancarando aos nossos olhos, que bem mais que ensinarmos os conhecimentos básicos das tantas disciplinas existentes na escola, é preciso humanizar-se. Estes saberes são extremamente urgentes nos dias atuais, uma vez que diante de tantas divergências nas relações humanas, não estamos conseguindo desenvolver esses saberes.

“As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, (Morin, 2001, p. 19) primeiro saber, nos direciona a forma como se organiza a educação com pouca ênfase a complexidade do ser humano e do mundo. Morin denomina esta relação como "cegueiras do conhecimento", o pensamento humano apresenta lacunas e limitações ao lidar com a complexidade inerente ao mundo, os modos convencionais de conhecimento separam e simplificam demais os problemas e as características, tornando-os mais compreensíveis, mas ao custo de perder sua riqueza e contexto.

A abordagem fragmentada do conhecimento cria "cegueiras" para a verdadeira natureza interconectada e multidimensional da realidade. O ensino se apresenta de forma compartimentalizada do conhecimento em disciplinas isoladas, que não refletem a complexidade do mundo real. Não há uma preocupação em preparar os alunos para lidar com a incerteza, a ambiguidade e a interconexão de diferentes áreas do conhecimento, mesmo na educação infantil, onde não há propriamente disciplinas, mas sim eixos temáticos, se constata esta falta de conexão. Citando Morin (2011):

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades

ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (Morin, 2011, p. 33).

Morin (2001) defende uma abordagem interdisciplinar da educação, na qual os alunos são incentivados a explorar as conexões entre diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo uma compreensão mais holística e contextualizada do mundo. É preciso enfatizar a importância de cultivar a capacidade de lidar com a incerteza e a complexidade, em vez de procurar respostas definitivas, desde a educação infantil.

A educação do futuro proposta por Morin (2001) nos propõe uma reformulação da educação para promover o pensamento complexo, a interdisciplinaridade e a capacidade de lidar com a incerteza, a fim de melhor preparar os indivíduos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Enfrentar as incertezas é também uma tarefa da educação. Preparar os alunos para lidar com a incerteza e as complexidades da vida contemporânea, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, adaptabilidade e empatia. Ensinar a compreensão, compreende em muito mais que acumular informações, é desenvolver a capacidade de entender o ser humano como ser complexo. Morin (2011) enfatiza que é preciso desenvolver a ética do gênero humano, tecer uma ética global, uma cidadania terrestre, promotora da solidariedade, da responsabilidade, da paz, gerando sentimento de pertença à “terra-pátria”, a uma mesma e única raça humana.

153

A criança na educação infantil traz consigo suas vivências de mundo percebidas pela sua convivência familiar. A família é o primeiro espaço de interação cultural experimentado pelas crianças. Ao chegar à escola essas relações se ampliam, a criança passa a se relacionar com outras crianças como ela, mas que possuem, cada uma, suas particularidades. Apesar de criaturas diversas com inúmeras diferenças, sejam elas culturais, físicas, emocionais e espirituais, somos todos da mesma raça humana iguais na condição humana.

Segundo Morin (2001) a ideia de unidade não apaga a ideia de diversidade e a diversidade não apaga a ideia de unidade, somos diversos, mas também únicos, essa concepção de humanidade diversa, mas única precisa ser dialogada desde a educação infantil. As relações pessoais encontram-se conturbadas, há uma falta de compreensão do outro, de nós mesmos. É

preciso compreender que “o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (Morin, 2001, p. 16). A complexidade do ser humano é mitigada nos processos educacionais.

Encontramos em Freire, uma visão muito positiva sobre a diversidade. Para ele a diversidade, em todas as suas formas - seja cultural, étnica, social, econômica ou de gênero - é uma característica fundamental da sociedade e da sala de aula. Sendo ela vista como uma fonte de riqueza e oportunidade para o processo educacional, não apenas em termos de raça, etnia, gênero e classe social, mas também em termos de experiências de vida, conhecimento prévio e perspectivas individuais das crianças, que devem ser valorizadas, respeitadas e incorporadas às práticas pedagógicas, pois para ele o processo de aprendizagem ocorre através da troca entre ambos participantes desse contexto “educador e aluno”. Segundo Freire, 2005:

[...] o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E para ser autoridade, funcionalmente, é necessário estar a favor da liberdade e não contra a mesma. E ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (Freire, 2005, p.68).

154

É importante ter em mente essa ação consciente, da reflexão e da transformação da realidade, enxergando esse processo de forma mais profunda e crítica. Não se trata apenas de estar ciente do que está acontecendo, como um espectador distante. É um processo intencional de compreensão e ação. (Freire, 1980, p. 26).

Não podemos nos distanciar dessa realidade que está tão presente para nossas crianças e toda sociedade. A ação sem reflexão pode ser cega e superficial, enquanto a reflexão sem ação pode ser meramente teórica. É através dessa unidade dialética entre ação e reflexão que os indivíduos podem transformar ativamente o mundo ao seu redor. E é nesse processo de

compreensão do domínio cultural ligados à natureza que ampliamos nosso debate. De acordo com Freire:

Uma vez reconhecidos os dois mundos – o da natureza e o da cultura –, vão se sucedendo outras situações no curso das quais ora se aprofunda, ora se amplia a compreensão do domínio cultural. (Freire, 1979, p. 29)

Para Freire, uma das maneiras mais brilhantes de lidar com os desafios sociais e culturais é por meio da renovação cultural. Isso implica em reavaliar e atualizar os elementos culturais e as práticas sociais para torná-los mais relevantes e eficazes em contextos contemporâneos. “Esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação” (Freire, 1979, p. 16).

A ideia é de que a cidadania não é apenas um conjunto de privilégios, mas também uma série de responsabilidades e seus princípios devem ser exercitados desde a tenra infância. Os cidadãos têm o direito de usufruir dos benefícios da sociedade, mas também têm o dever de contribuir para a construção e manutenção de uma comunidade justa e solidária. Essa compreensão mais ampla da cidadania consiste na visão de uma educação que capacita os indivíduos a participar ativamente na vida democrática e na transformação social (Freire, 2001, p. 25). De acordo com Freire é importante valorizar e se conectar com nossas raízes locais como um passo fundamental para a compreensão e ação em um contexto global. Ele enfatiza a ideia de que nossa identidade global se constrói a partir de nossa identidade local e que ser um cidadão do mundo não implica negar ou abandonar nossas raízes, mas sim enriquecê-las por meio da compreensão e da solidariedade global.

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espalhar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo (Freire, 1995, p. 25).

Observamos nas falas de Freire uma urgência em reconhecer esse papel na sociedade e, que, enquanto cidadãos devemos lutar pelo que acreditamos e esperamos que de fato ocorra. Ele nos mostra relatos dos seus sentimentos e lembranças marcantes de sua infância, que ficaram enraizados em sua memória. Desta forma Freire nos faz um alerta sobre a necessidade de lutarmos enquanto cidadãos por uma sociedade justa e igualitária para todos. E que se exploramos essa consciência sobre a importância da cidadania planetária com nossas crianças desde a primeira infância, elas levarão esses saberes enraizados em suas memórias e em seus corações, colocando essas atitudes de preservação e conscientização dos demais atores em prática.

6. PARA QUE AS CRIANÇAS AINDA TENHAM LIBERDADE E POSSAM ASPIRAR OUTRO MUNDO... CONSIDERAÇÕES EMERGENTES

É tempo de fazer uma conexão com a natureza, reflorestar o imaginário e as formas como nos relacionamos com o consumo. Desacelerar o consumismo desenfreado, criar caminhos possíveis na educação “é preciso que compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (Morin, 1992, p. 55).

O enfrentamento da emergência planetária, não pode ser tecido em soluções de problemas que não consideram a complexidade do pensamento, da identidade humana e do sentimento de pertença a um ecossistema como parte dependente. Conscientizar a criança desde a educação infantil sobre o seu papel no mundo e suas relações com a convivência harmoniosa com a mãe-terra, é tarefa da educação. Paulo Freire explica (1980, p. 26):

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade

dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

À educação do futuro em tempo presente cabe o papel de estabelecer currículos que “assumam valores de cooperação, amizade, solidariedade e do respeito à diversidade como princípios e como bandeiras” (Tiriba, 2023, p. 184). O desafio é estabelecer caminhos que conduzam as crianças a pensarem um novo modo de sociedade, estabelecendo um equilíbrio entre os “processos naturais e culturais. É preciso que elas aprendam a conservá-los e a preservá-los” (Tiriba, 2023, p. 186). Segundo, Freire (1979, p. 16)

A conscientização está evidentemente ligada à utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente [...]. (Freire, 1979, p. 16).

Tendo em vista todo esse movimento de transformação desenvolvido durante a busca por subsídios teóricos para embasar nossas inquietações relacionadas a importância da cidadania planetária dentro da sociedade nos fazendo refletir nosso papel enquanto educadores e a educação que esperamos e queremos fomentar no presente e futuro de nossas crianças. Cabe a nós promover a metamorfose das práticas e conhecimentos que perpassam em nossa sala de aula. À educação cabe o papel de garantir a constante aprendizagem e evolução da sociedade, garantindo o direito político e social de nossas crianças, iniciado desde a primeira infância, num movimento de escuta aos seus anseios, desejos, manifestações culturais e sociais. Este movimento nos leva à aquisição de um compromisso histórico com todos, considerando a educação planetária como uma conquista permanente da sociedade, deixando o coração bater no ritmo da terra.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2013. p. 25-49.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 13 de jun.2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 13 de jun.2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 13 de jun.2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 de jun.2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 13 de jun.2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE. **À sombra desta mangueira**. São Carlos: Olho D'Água, 1995.

FREIRE. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREYBERGER, Adriana. **A construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação colaborativa em um Centro de Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 14 jun. 2023.

KOHAN, Walter Omar (2011). **Imagens da infância para (re) pensar o currículo**. *Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)*, (1). <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i1.3757>. Acesso em: 16 jun. 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Espaços educativos: uso e construção**. Brasília: MEC/CEDATE, 1988. Acesso em: 14 jun. 2023.

LOPES, Jader; Vasconcellos, Tânia. Geografia da infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

MARCONI, Marina de Andre; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Instituto Piaget: Lisboa/Portugal, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

TIRIBA, Léa. “**Crianças, natureza e educação infantil**”. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

TIRIBA, Léa. Reinventando relações entre Seres Humanos e Natureza nos Espaços de Educação Infantil. In: Soraia Silva de Mello; Rachel Trajber. (Org.). **Vamos Cuidar do Brasil - Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola**. 1 ed. Brasília: MEC, 2007, p. 219-228.

TIRIBA, Léa. **Diálogos entre pedagogia e arquitetura**. Revista Presença Pedagógica, p. 29 - 36, 05 set. 2008.

TIRIBA, Léa. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

Submetido: 03/10/2023

Aprovado: 11/12/2023