

VIRANDO DE PONTA A CABEÇA: INSPIRAÇÕES DECOLONIAIS PARA UMA PEDAGOGIA COM AS INFÂNCIAS

COLOCANDO LAS COSAS “DE CABEZA”: INSPIRACIONES DECOLONIALES PARA UNA
PEDAGOGÍA COM LOS INFANTES

 <https://orcid.org/0000-0001-7700-2387> Nayara Alves Macedo ^A

 <https://orcid.org/0000-0002-7427-8043> Pablo Luiz de Faria ^B

^A Colégio Pedro II (CP2), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^B Colégio Pedro II (CP2), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 13 dez. 2021 | Aceito em: 20 jan. 2022

Correspondência: Nayara (nayara_macedo@yahoo.com.br); Pablo (pfl_fe@hotmail.com)

Resumo

O presente artigo coloca em discussão movimentos teóricos, políticos e pedagógicos que interrogam a pedagogia sustentada por lógicas adultocêntricas de negação das infâncias, sobretudo, das infâncias das classes populares. O diálogo propõe um convite a um ato antropofágico de incorporar as lutas e rebeldias que as crianças produzem, formas de transgredir e subverter a lógica da colonização adulta do ser, do saber e do poder, o que implica na subversão da pedagogia, a virando de “ponta a cabeça”. Trata-se de discutir os fundamentos epistemológicos e de propostas político-pedagógicas constituídas a partir das *pedagogias dos oprimidos*, e isso, nos leva a aprofundar a análise nas estruturas fabricadas pela nossa herança colonial. Neste caminho, nos inspiramos em algumas obras de Ana Lúcia Goulart de Faria que nos mobiliza na reinvenção da educação das infâncias num rompimento radical com a pedagogia do capital. Conclui-se que é urgente e necessário problematizar as raízes coloniais de nossas referências teóricas, políticas e éticas na educação das crianças, avançando na visibilização das pedagogias decoloniais, na radicalidade da afirmação da educação das infâncias como prática de liberdade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Adultocentrismo; Pedagogias decoloniais.

Resumen

El presente artículo pone en discusión movimientos teóricos, políticos y pedagógicos que cuestionan la pedagogía sustentada en lógicas adultocéntricas de negación de las infancias, sobre todo de aquellas que pertenecen a las clases populares. Este diálogo propone una invitación a un acto antropofágico de incorporar las luchas y rebeldías que los infantes producen, formas de transgredir y subvertir la lógica de colonización adulta de ser, saber y poder, lo que implica en la subversión de la pedagogía, colocándola “de cabeza”. Se trata de discutir fundamentos epistemológicos y propuestas político pedagógicas constituidas a partir de las *pedagogías de los oprimidos*, lo que nos lleva a profundizar el análisis en las estructuras fabricadas por nuestra herencia colonial. En este camino, nos inspiramos en algunas obras de Ana Lúcia Goulart de Faria, que nos introduce en la reinvención de la educación de los infantes como un rompimiento radical con la pedagogía del capital. Se concluye que es urgente y necesario problematizar las raíces coloniales de nuestras referencias teóricas, políticas y éticas en la educación de los infantes, a fin de avanzar hacia la visibilidad de pedagogías decoloniales, en la radicalidad de la afirmación de la educación de las infancias como práctica de la libertad.



Palabras clave: Educación Infantil; Adultocentrismo; Pedagogías decoloniales.

Introdução

Na sala de leitura, Miguel, de 04 anos, esforçava-se para carregar o máximo de livros que podia em suas pequenas mãos, mas sempre derrubava alguns. Quando lancei para ele uma questão desprezível: “Por que tudo cai para baixo, hein Miguel? Ele sem pestanejar me respondeu: - Ué! Porque a gente tá assim né... Se a gente tivesse plantado bananeira, tudo caía pra cima!”
Diário de itinerância, 2018.

O presente texto abre-se para o diálogo trazendo o assombro pelo qual somos acometidos ao escutar as crianças em sua maneira íntegra de se entregar ao mundo. Miguel inverte a lógica da resposta pronta e parece problematizar a constituição e a legitimação de apenas uma perspectiva, nos oferecendo alternativas para a problematização do paradigma hegemônico de pensar o mundo.

O menino Miguel explicita resistências que ameaçam a ordem capitalista e nos fortalece com um convite ao ato antropofágicoⁱ de incorporar tais lutas e rebeldias, formas de transgredir e subverter a lógica da colonização adulta do ser, do saber e do poder. Haja vista, que as crianças nos revelam com suas astúcias e práticas que o seu tempo não cabe nos ponteiros dos relógios, da sequência de atividades e de tarefas preestabelecidas que violentam as diferentes formas de ser e estar no mundo das infâncias.

Este pequeno relato da fala de Miguel compõe o diário de itinerânciaⁱⁱ (BARBIER, 2007) vivido em uma pesquisa etnográfica com crianças, durante o mestrado, concluída em 2020 (MACEDO, 2020). Os fios e tramas desta investigação estão sendo desdobrados e complexificados à luz dos estudos decoloniais, numa pesquisa de doutoramento em curso. Nesse sentido, para a construção deste artigo partimos dos pressupostos da intersecção de dois estudos de doutoramento (FARIA, 2020) de pesquisas qualitativas, de inspiração etnográfica com crianças, tendo como recurso observação participante e o diário de itinerância, ambas investigações são mobilizadas no cotidiano da Educação Infantil pública.

Elegemos o fato vivido com Miguel numa escola das infâncias, por inferirmos que a proposta deste texto é um convite a colocarmos em discussão movimentos teóricos, políticos e

pedagógicos que interrogam a pedagogia sustentada por lógicas adultocêntricas de negação das infâncias, sobretudo, das infâncias das classes populares. Pois, a hipótese lançada por Miguel parece nos pedir mais do que acolhimento, nos gera um outro (porém não novo) paradigma epistemológico e nos instiga à busca de novas formas de pensar-praticar uma educação das infâncias que enfrente a colonialidade pedagógica (MORETTI; STRECK, 2013).

Desse modo, inspirados pelos estudos decoloniais, que trazem “uma crítica à sociedade e às ciências sociais, organizadas em torno do autoritarismo da/o adulta/o: o adultocentrismo” (FARIA; FINCO, 2011, p. 4), nos mobilizamos implicados pelas suas contribuições e proposições acerca de outras formas de pensamentos que não sejam reprodutoras da lógica corrente. Pensando nisso, este estudo se pauta em processos de criação de pedagogias decoloniais que nos ajudam a discutir a educação das infâncias, como bem sinaliza Santos *et al* (2018, p. 16):

Sáímos em busca de teorias que ajudem a propor pedagogias descolonizadoras e macunaímicas, assim nomeadas por devorar criticamente os fundamentos epistemológicos eurocêntricos, que nada nos dizem a respeito das crianças brasileiras, mas que nos provocam a reinventar outras formas de pesquisar, de conhecer, de educar e, com o olhar das crianças aprender a criar, inventar, compartilhar.

Nossos percursos de docência e pesquisas com as infâncias nos revelam que os coletivos infantis estão a interrogar as práticas e saberes constituídos no cotidiano da Educação Infantil, fissurando paradigmas na luta pela valoração de suas experiências. Para tanto, continuar escutando sensivelmente as crianças (ROCHA, 2008) é buscar o intempestivo que nos mobiliza a pensar, investigando com elas que referenciais trazem para a construção de pedagogias decoloniais. Será que tais conhecimentos podem promover o repensar das bases e princípios da educação das infâncias?

Há aqui uma subversão do olhar, um giro político e epistemológico. A pedagogia vista de “ponta cabeça”, estabelecendo novos/outros horizontes, parece perseguir uma pedagogia da escuta, da diferença, das relações (FARIA, 2002). É a partir deste movimento que a exigência de complexificar e aprofundar com outras lentes se apresentou como indispensável, pois avançar na construção de uma pedagogia da infânciaⁱⁱⁱ implica problematizar o ponto nodal: nossas referências teóricas, éticas e práticas de pensar a educação da pequena infância. Afinal, “não se avançará para outras pedagogias sem avançar para outras epistemologias, imagens, modos de ver, ser essas outras infâncias” (ARROYO, 2018, p. 33).

Diante disso, na primeira parte do texto nos dedicamos a empreender um debate a respeito da colonialidade, dando destaque ao “adultocêntrismo” (ROSEMBERG, 1976), buscando percursos e subsídios para práticas pedagógicas diversas decorrentes dos encontros e dos coletivos junto com bebês, crianças pequenas e adultas/os que habitam os espaços de educação das infâncias. Em seguida, discorreremos sobre a necessidade de propormos práticas sociais e educativas emancipatórias, comprometidas com os desafios históricos que este tempo nos convoca.

Refletir e buscar na materialidade da vida alternativas às pedagogias excludentes, homogeneizantes, que reproduzem tipos ideais de crianças e infâncias, constitui o nosso interesse, visto que nos leva a analisar e compreender as possibilidades de pedagogias abertas ao novo trazido pelos bebês, crianças, pelos coletivos, pelas invenções criativas e críticas do dia a dia. Por isso, adentrar os caminhos que as crianças nos apontam é aprendermos com elas na sua alteridade radical, “isto é, da sua especificidade, da sua diversidade, da sua diferença e do seu anarquismo” (FARIA; FINCO, 2013, p. 116), resultando em processos de deslocamentos formativos que nos transformam e nos permitem conhecer as potencialidades das crianças em nos ensinar suas pedagogias decoloniais.

As infâncias interrogam a pedagogia: a construção de pedagogias decoloniais e transgressoras com as crianças

As infâncias parecem interrogar a pedagogia e, com isso, nos convidam a adentrar os seus modos de sentir e pensar, que não são reprodutores da lógica corrente e rompem com padrões pré-estabelecidos. Arroyo (2018) problematiza a desconstrução do paradigma colonizador da infância e de pedagogias, como a própria etimologia da palavra denota. Observa-se que no grego *paidós* (criança) e *agodé* (condução) são os dois radicais que formam a palavra pedagogia, o ato de conduzir a criança, o saber. Desse modo, “a pedagogia carrega a infância no sentido de que as formas históricas de ver a infância determinaram as formas históricas da pedagogia se pensar. Da docência, do pensamento pedagógico se pensarem” (ARROYO, 2018, p. 48).

Numa perspectiva histórica, a dimensão constitutiva do padrão moderno/colonial orientou projetos hegemônicos do pensamento político-pedagógico da educação brasileira. A universalização de um padrão superior de classificação social, étnico, racial, interseccionado ao gênero, classe e idade produziu pedagogias de subalternização, responsabilizando os grupos

sociais pela sua condição histórica de oprimidos e subalternos, naturalizando as desigualdades sociais estruturantes do capitalismo.

O pensamento decolonial (QUIJANO, 2005a; 2005b), movimento oriundo da América Latina que ampliou e aprofundou a importante crítica do pós-colonial, busca a compreensão do mundo através de suas interioridades e de seu espaço geográfico, ao mesmo tempo que denuncia a modernidade/colonialidade do saber, do ser e do poder, que vão muito além do fim da dominação política das colônias. Quijano (2005b) afirma que a ideia de raça, que classifica um grupo como biologicamente superior a outro, e as formas de controle do trabalho, recursos e produtos pelo capital estabeleceram um padrão de poder na modernidade, tendo a América sido o primeiro espaço-tempo da configuração dessa identidade. Tal padrão constitui um poderoso e exitoso instrumento de dominação social universal que condiciona dominações e subalternizações caracterizadas como naturais. Tais explorações e configurações históricas e estruturais foram articuladas a partir do encontro entre conquistadores e conquistados. De acordo com Quijano (2005b, p. 121) temos que,

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram [...] as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, forçaram [...] os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa.

A colonialidade funciona como uma base para o estabelecimento do poder, do capital e do eurocentrismo, erguendo práticas sociais comuns para o mundo em uma esfera intersubjetiva central de orientação valorativa. Homem, adulto, heteronormativo, branco, europeu e cristão foi, dessa forma, reconhecido como auge de um processo, do novo e daquilo de mais avançado (QUIJANO, 2005b).

Tais processos sociais, historicamente herdados pelo legado colonial, continuam sendo nutridos por uma estrutura homogeneizante e monocultural que marcam a conflituosa relação entre cultura escolar e culturas das classes populares (ESTEBAN; TAVARES, 2013) na desqualificação de modos de pensar, saber e viver. Por isso, é necessário analisar os conflitos sociais, políticos e as contradições geradas pelo sistema colonial e capitalista, visto que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas construídas na Educação Infantil nem sempre qualificam as crianças das classes populares como sujeitos legítimos da produção dos conhecimentos que circulam na escola das infâncias. Tais questões podem ser melhor compreendidas a partir dos condicionantes histórico-sociais na (re)conceitualização do conceito de crianças e infâncias situada na história e na cultura. A ausência da infância como categoria autônoma no campo científico delineou a sua invisibilidade tanto no campo social como no epistemológico. Assim, considerando que as crianças não possuíam um estatuto social pleno, promovê-las ao *métier* de aluno, constituiu-se um objeto científico válido da tradicional Sociologia da Infância, já que, por meio deste estatuto – de seres incompletos em trânsito para a vida adulta – poderia se realizar seus processos de socialização. Apesar dos Estudos Sociais das Infâncias “desescolarizar” a concepção de criança, visibilizando suas vozes, ações e lógicas para compreendê-las mais e melhor, seja pela provisão de sua subsistência ou pelo poder e controle exercido pelas/os adultas/os, as tentativas de subalternizar as crianças parecem transcender a conjuntura histórica em que estas se situam, na qual a pedagogia colonial do capital continua a ser reafirmada. Por isso, talvez o espectro da forma escolar resista em rondar os saberes e práticas da Educação Infantil (FREITAS, 2007).

Um dos desafios presentes no trabalho com os bebês e crianças pequenas é rever o estatuto pretensamente universal tanto de crianças quanto das infâncias, que nasceu com características locais, particulares, sexistas, racistas, coloniais e monoculturais (ARROYO, 2009). Estatuto este que nega outras pedagogias e construções sociais, definindo métricas de comparação, ampliando desigualdades e reforçando estereótipos (infância x não infância, civilizada x selvagem/bárbara). Assim, a criação, a inventividade e as diversidades das crianças são ocultadas, constantemente reprimidas e homogeneizadas principalmente nas crianças das camadas populares (FARIA; MACEDO; SANTOS, 2013).

Se a pedagogia ainda vê a infância com um olhar colonizador, que outras pedagogias as crianças nos apontam com seus olhares? Se desejamos perseguir a descolonização da escola das infâncias e da docência com a pequena infância, com que repertórios políticos, pedagógicos e epistemológicos nos propomos a trabalhá-la? Apontamos como possibilidade o questionamento dos valores coloniais que sufocam a diversidade que constitui as gentes brasileiras, além do reconhecimento das instituições de educação infantil públicas como ambientes propícios para a produção cotidiana de uma educação emancipatória. Miguel, nosso interlocutor privilegiado, cuja fala trouxemos na epígrafe inicial, não pestanejou em responder de pronto com uma invertida. Com isso, afirmamos que as crianças têm a sua forma particular de interrogar o

mundo, e, a partir do seu modo interessado e inteiro estão em ação e comunicam as surpresas e descobertas do cotidiano, nos provocando com suas intervenções. Afinal, “a quem serve a percepção das crianças pequenininhas enquanto sujeitos não produtoras de cultura?” (MACEDO, *et al* 2016, p. 39).

A colonialidade do adultocentrismo tem nos impedidos de olhar, escutar e escrever com as infâncias. Compreendemos o adultocentrismo como fenômeno histórico baseado na oposição do não saber ao saber do adulto, autônomo, que além de saber decidirá o que, como e para quem ensinar. Discursos prescritivos foram produzidos desde a modernidade, elegendo os bebês e as crianças pequenas como “objetos pedagogizáveis”, construídos a partir da passividade e da ideia de “tábula rasa” a ser preenchida por um processo de escolarização, numa aspiração colonial e adultocêntrica que transforma a criança em um aluno.

Vale ressaltar que as políticas de educação no ocidente moderno foram construídas a partir de três ações complementares, a saber: i) estabelecimento do estatuto jurídico e pedagógico da universalização da escolarização; ii) divisão etária, pela qual se estabeleceu uma vinculação direta entre idade cronológica e possibilidade de aquisição de conhecimentos por parte das crianças; iii) meritocracia que premia ou pune a partir do desempenho individual. De acordo com Narodowski (2013, p. 22), temos o seguinte quadro:

Em resúmen, podemos decir que la administración de los cuerpos por parte de la política educativa se estructura a partir de tres estrategias por medio de las cuales se fija el cuerpo infantil en la institución escolar y se van distribuyendo esos cuerpos a lo largo del tiempo y del espacio de acuerdo con ciertos criterios (inteligencia natural, edad, desempeño individual) que no son más que mecanismos derivados del discurso pedagógico.

Faria, Macedo e Santos (2016) concebem o adultocentrismo como um dos dispositivos coloniais mais naturalizados na sociedade, que se estabelece por meio de relações de poder, deslocadas e descentradas por um único conjunto de vetores. Para estas autoras,

O adultocentrismo pode ser compreendido como “a biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador” (ROSEMBERG, 1976, p. 17-8). Tal pressuposto organiza os sistemas saber/poder sobre as crianças, concebendo-as enquanto “as Outras”: aquelas que necessitam receber orientações constantes para se tornar sujeitos dentro da lógica unificadora do discurso colonial (MACEDO, *et al.* 2016, p. 40)

Santiago e Faria (2015) ainda argumentam:

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade (SANTIAGO e FARIA, 2015, p. 73).

Em diálogo com os autores, afirmamos que o adultocentrismo propõe uma opressão hierárquica de dominação, que persegue e desqualifica os saberes infantis. Nesse sentido, a universalização do conceito de infância contribui para o apagamento da pluralidade das infâncias, de suas diversas identidades sociais, políticas e étnicas.

O rompimento com o adultocentrismo coloca no horizonte, como possibilidade, uma perspectiva que implica na subversão da pedagogia, isto é, como nos assinala Walsh (2013), na proposta de uma pedagogia decolonial, constituída através da criação de espaços para outros modos de pensar, sentir, resistir, (re)existir e viver. Uma pedagogia decolonial implica em

práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles (WALSH, 2013, p. 28).

Partindo dessa premissa, destacamos que nas práticas decoloniais o condutor não é apenas a/o adulta/o, elas acontecem a partir de um caminhar junto na produção de encontros e possibilidades coletivas, na criação de pedagogias outras. O que significaria a abertura para que o novo se construa, impedindo a conservação deste mesmo mundo. Isto só é possível a partir do rompimento com a colonialidade pedagógica e suas diferentes lógicas de opressão perpetradas pela sociedade colonial, da mobilização e construção de uma educação das infâncias para além do capital.

Interessados numa Educação Infantil decolonial e emancipatória é que adentramos nestes caminhos, compreendendo que “a descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização” (FARIA, et al. 2015, p. 13). Portanto, este estudo consiste em uma aposta na busca por um mundo verdadeiramente democrático tanto para as crianças quanto para as/os adultas/os. Uma aposta em formas que não didatizem o brincar, que não disciplinem corpos, gestos, balbucios e palavras, que não anulem as diferenças advindas do novo presente em cada novo nascimento.

Uma pedagogia decolonial para as infâncias parte do necessário desvelamento das diversas colonialidades da vida e, ao mesmo tempo, do combate às práticas excludentes, discriminatórias e subalternizantes. Ela se fundamenta na instauração de diálogos “com os outros” e não “em nome dos outros”, bem como na busca por reconhecer a diversidade como constituinte do humano, ou seja, não como um problema a ser resolvido, mas como um espaço ampliando à participação dos diversos coletivos que constituem a história da formação social, política, cultural e educacional brasileira, reconhecendo-os como sujeito históricos, de lutas, resistências, de proposição diante da vida. Em decorrência disso, tensiona política, pedagógica e epistemologicamente os debates e as práticas vividas nas instituições de educação infantil. Nesse sentido, concordamos com Silva e Dias (2018, p. 122) quando, refletindo a respeito da Educação Infantil, apontam:

Logo, para entrar em sintonia com esse tempo, faz-se necessário que os/as educadores/as reconheçam as diferenças e sua transformação em desigualdades, compreendendo os processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que as geraram, além de serem capazes de propor ações que se posicionem e que incidam contra toda e qualquer forma de discriminação.

Por sua vez, Santos, Santiago e Faria (2016) discutem as tensões presentes nos estudos decoloniais para a educação das infâncias, marcando uma ruptura com a tradição epistemológica colonialista, assentada em princípios cartesianos e imposta como verdade absoluta. Sendo assim, pensar a Educação Infantil com os estudos decoloniais contribui para o desenvolvimento de condições materiais e ideológicas de superação do padrão de poder da colonialidade, bem como para a reinvenção de outras formas de pensar, saber e fazer: “ressignificando os saberes, criando novos arcabouços teóricos que visem à produção de outro modelo de ciência, conhecimento e educação” (SANTOS, SANTIAGO e FARIA, 2016, p. 123).

Partindo desse pressuposto, consideramos que a escola pública é um terreno de possibilidades no acolhimento das novas gerações. Para tanto, rejeitar o paradigma pedagógico colonial num movimento de recuperação da humanidade roubada é assumir como horizonte processos educativos orientados pela desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), colocando as pedagogias dos oprimidos (FREIRE, 2005) em movimento, atreladas aos seus desafios contemporâneos. Pois, como nos incita Freire (2005) a realidade histórica da desumanização, fabricada e nutrida pela ordem social injusta, não é inexorável, pode ser transformada, e isso

nos exige um permanente estado de alerta e luta dos oprimidos para reconstruir a sua humanização, na permanente busca do ser mais.

Diante disso, indagamos: quais são as potencialidades que podem surgir para as pedagogias das infâncias, nos modos de produzir os saberes e fazeres na Educação Infantil ao rompermos com a pedagogia colonial? Que possibilidades temos hoje, em construir outras pedagogias a partir das relações com as crianças, através dos horizontes que elas apontam? Nessa perspectiva, torna-se fundamental pensarmos as condições epistêmicas e políticas que nos afetam ao produzirmos os nossos estudos, pesquisas e pedagogias com as infâncias. Configura-se, portanto, um exercício de reivindicar com as crianças um reposicionamento da educação das infâncias, para que esta seja capaz de receber e festejar as novas gerações criando espaços para os modos políticos e poéticos decoloniais de (re)existências das diferentes infâncias.

À guisa de conclusão: de ponta a cabeça, o exercício de pensar e praticar uma educação das infâncias pública e decolonial

Privilegiar um olhar para uma educação das infâncias, construídas pelas/com as crianças, evoca não apenas reconhecer a diversidade de construções sociais das infâncias, superando as representações (coloniais, patriarcais, adultocêntricas e universalizantes) de uma única ideia de criança. Implica também em problematizarmos o modo que estamos acolhendo as diferentes infâncias e quais direções perseguem as pedagogias que vêm sendo instituídas em diferentes espaços de cuidado e educação nestes territórios periféricos. A invisibilização, o silenciamento das infâncias e a sua condição política desigual memorizam e encobrem a potência dos diferentes saberes das crianças, revelando a face violenta da colonialidade e, por conseguinte, do adultocentrismo. Logo, o reconhecimento das práticas e saberes das crianças podem produzir insubordinação e rebeldia à ordem social imposta.

Este caminho de reflexão nos revela que acolher as infâncias populares na escola pública implica em reeducar a pedagogia e mobilizar lutas e processos formativos para a produção de resistências à colonialidade da educação voltada ao capital, na construção de uma educação infantil popular e decolonial. Afinal, “a educação do oprimido exige uma dinâmica própria, que lhe permite acesso à palavra negada” (STRECK, 2006, p. 4). Portanto, pensar os desafios de

pedagogias infantis emancipadoras envolve acolhimento, hospitalidade e abertura a existência do outro.

Ao iniciarmos este artigo, o relato de Miguel e sua desobediência epistemológica demonstra que outros pontos de vista não estão sendo pensados na complexidade que apontam. Sua fala nos instiga a pensar que, “[...] estamos nesse movimento de invenção, transgressão e descolonização, das pesquisas e das pedagogias. De luta, de rebeldias, de desobediência civil e epistêmica, aprendendo com as crianças e os/as jovens a não nos deixar dobrar” (MACEDO, *et al.*, 2016, p.48).

Sendo assim, é possível construir com as crianças pedagogias decoloniais, isto é, pedagogias que questionam a colonialidade do poder, do ser e do saber, sustentadas pelo rompimento com o adultocentrismo? Esse questionamento é central e atravessa as relações constituídas entre adultos/os e crianças, bem como as questões e problematizações de nossas pesquisas, que desejam compreender ao dialogar com as expressões e as visões de mundo das crianças na Educação Infantil. Tal pergunta nos assombra e nos acompanhou nesta reflexão, uma vez com as crianças, vivendo o cotidiano da educação das infâncias, são estranhadas/os, indagadas/os, afrontadas/os e confrontadas/os por elas, daí a reivindicação e a busca por outras pedagogias na educação das infâncias.

Pensar nestes desafios, nas infâncias que escapam de categorizações universalistas e dicotomizadas do ser, é, sobretudo, pensar em pedagogias que são construídas no encontro com as infâncias, marcado pela novidade, invenção, resistência e subversão. Encontro que se realiza na entrega íntegra, no equilíbrio entre vínculo e possibilidade, na capacidade de reconhecer-se, e reconhecer o outro – na dimensão de sua complexidade – acolhê-lo e, também, desejar por acolhimento. Reside, dessa forma, o permanente desafio e exercício de pensar o outro que tanto à docência quanto a pesquisa junto aos bebês e crianças pequenas nos provocam diante das múltiplas diferenças do ser e estar dos sujeitos infantis. Diferenças de etnia, de classe social, de gênero, etárias, de localização geográfica, de crença, de composições familiares, das brincadeiras e das interações das crianças e das crianças com as/os adultos/os. Todos esses condicionantes afirmam as instituições de Educação Infantil e a prática pedagógica como espaço-tempo de confronto e diversidade (FARIA, MACEDO e SANTOS, 2013).

Desse modo, a construção de pedagogias decoloniais com as crianças nos traz a reflexão de que esses sujeitos são autores de suas próprias histórias. Assim, com suas formas próprias de estar no mundo atravessam uns aos outros, um singular plural com potência de instaurar outros mundos.

A nossa defesa e entendimento é que na desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) das crianças, na sua própria maneira de inventar-se no mundo, decifrá-lo e produzi-lo, residem estratégias para a emancipação e resistência que nos convidam a um aspecto sensível do pensar. Elas reivindicam a transformação do nosso próprio modo de gerir e nos relacionarmos com o mundo, reclamando também pela descolonização das referências político, pedagógicas, teóricas e éticas nas quais pautamos e produzimos nossas pesquisas e pedagogias com as infâncias.

Em suma, ao longo deste trabalho procuramos dialogar com autoras e autores críticos a uma concepção hegemônica e homogeneizante que aponta para um tipo ideal de criança, identificada a partir dos ideais burgueses. As reflexões de Ana Lúcia Goulart de Faria em diálogo com outras/outros parceiros (2002, 2011, 2013, 2015), nos revelam contribuições valiosas que apostam na reinvenção da educação das infâncias e num rompimento radical com a pedagogia do capital. Tais debates nos mobilizaram a procura de caminhos emancipatórios e decoloniais na educação das infâncias, para que possamos viver a Educação Infantil como um espaço coletivo potente de valorização das diferenças e combate às desigualdades. Desse modo, fomos levados a aprofundar discussões críticas, principalmente, ao adultocentrismo, compreendido como padrão de poder histórico, social e integrante do aparato colonial.

Buscar pedagogias alternativas ao estabelecido encontra um vínculo com o centenário do Movimento Antropofágico, de caráter pós-colonial, no sentido que é necessário e urgente romper com formas prontas que delimitam bebês, crianças pequenas e infâncias. Faz-se necessário produzir pedagogias brasileiras, que tenham nossos rostos, nossos gestos, nossos dizeres, nossos sotaques, por meio das quais seja possível reconhecer toda a diversidade que nos caracteriza e, assim, nos humaniza, apesar das crises agudas em que vivemos.

Por fim, concluímos que as instituições de Educação Infantil são ambientes coletivos de educação que promovem condições para a produção das culturas infantis por meio das brincadeiras e das interações. Diante disso, a valorização do coletivo na concretização do direito à creche no Brasil (FARIA; MACEDO; SANTOS, 2013) é central nas experiências e vivências na primeira etapa da Educação Básica que, por sua vez, é constituída por sujeitos diversos. Acrescente-se que essa diversidade é complexa e está intimamente vinculada aos processos sociais e históricos que crianças e adultas/os vivenciam em contextos sociais distintos. Além do mais, ela está presente nas inversões de lógicas e nos questionamentos que o menino Miguel nos apresentou inicialmente, bem como na construção das identidades de diferentes crianças, marcadas por sua classe social, gênero, raça, etnia e idade - de forma coletiva e com pertencimento. Assim, com suas diversas vivências, as múltiplas infâncias brasileiras

reivindicam o seu direito à vida e a uma Educação Infantil que as acolha em suas diferenças e compromisso com a justiça social mais ampla.

Referências

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina; FARIA, Ana Lúcia (Org.) *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*. Por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: EDUFAL, 2018, p. 27-58.

_____. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO e GOUVEA (Org.) *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 119-140.

BARBIER, René A *Pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: lugar de construção coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 293-323.

FARIA, Ana Lúcia; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange (Orgs). *Infância e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de leitura no Brasil, 2015, 173 p.

FARIA, Ana Lúcia; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (Orgs.). *Educação Infantil e diferença*. Campinas: Papyrus, 2013, p. 109-124.

FARIA, Ana Lúcia. *Educação Pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia. Mário de Andrade, Macunaíma e as crianças pós-colonialistas. In: *X Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais: sociedades desiguais e paradigmas em confronto*. Universidade do Minho, 2009, Braga, Portugal. Título dos anais do evento: X Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais: sociedades desiguais e paradigmas em confronto. Universidade do Minho, 2009, Braga, Portugal, 2009, p.84-84.

FARIA, Ana Lúcia; MACEDO, Eliana; SANTOS, Solange. Educação Infantil e Diversidade Cultural: para uma Pedagogia Macunaímica. In: ABRAMOWICZ, Anete. e VANDENBROEC, Michel. (Orgs.) *Educação Infantil e Diferença*. Campinas (SP): Papyrus Editora, 2013, p. 49-70.

FARIA, Pablo Luiz de. *Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro*. 2020, 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo, Cortez, 2007, p. 07-13.

MACEDO, Elina; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange; FARIA, Ana Lúcia. *Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória*. *Crítica Educativa*, v.2, n.2, p. 38-50, jul./dez.2016.

MACEDO, Nayara. “*Tá tudo aqui, o achado e o sumido*” Caminhos de um percurso de investigação com crianças numa escola das infâncias em Niterói/RJ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

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

MORETTI, Cheron; STRECK, Danilo. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*. v. 24, p. 33-48, 2013.

NARODOWSKI, Mariano. Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), p. 15-36. 2013.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Colección SurSur. Buenos Aires: CLACSO, 2005 (a), p. 107-130. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 20/05/2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005 (b). Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>. Acesso em: 10/11/2021, p. 117-142.

ROCHA, Eloísa. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 1999. 291f.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Revista Educação e Fronteiras* [on-line], Dourados – MS, v. 3, p. 90-104, 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184/pdf_301>.

SANTOS, Solange; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina; FARIA, Ana Lúcia (Org.) *Pedagogias descolonizadoras e infâncias*. Por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: EDUFAL, 2018, p. 173.

SANTOS, Solange Estandilau; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais*. Textura, v.18 n.36, jan/abril. 2016.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. *EccoS Revista Científica*, núm. 45, pp. 117-136, 2018. Universidade Nove de Julho. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/715/71557480008/html/>>

STRECK, Danilo. R. A Educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*, 2006.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*; 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSHCatherineinterculturalidadecritica-e-pedagogia-decolonial> Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

i O ato antropofágico proposto por Oswald de Andrade nos remete a devorar a experiência estrangeira e reinventá-la em termos locais. Faria (2009) destaca o movimento antropofágico de Oswald de Andrade como a primeira manifestação do que podemos chamar de pensamento pós-colonialista no Brasil. Inspirados por este movimento que nos fortalecemos para a construção de pedagogias que legitimem a cultura infantil e as ações políticas e poéticas de resistências mobilizadas pelas crianças.

ii O diário de itinerância é um instrumento metodológico de investigação que reflete os movimentos de um itinerário de pesquisa. Para Barbier (2007, p. 133) essa ferramenta é um “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à vida”.

iii A Pedagogia da infância baseia-se, sobretudo, no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação das infâncias como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem (ROCHA, 1999; FARIA, 2002).