

Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória

Childhoods and decolonization: challenges for an emancipatory education

*Elina Elias de Macedo**

*Flávio Santiago***

*Solange Estanislau dos Santos****

*Ana Lúcia Goulart de Faria*****

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre a seguinte indagação: a quem serve a percepção das crianças pequeninhas enquanto sujeitos não produtoras de cultura? Discutiremos, a partir do referencial dos estudos pós-colonialistas, como é possível vislumbrar uma educação emancipatória que considera as crianças enquanto seres sociais e consegue efetivamente colocá-las como protagonistas do processo educativo. Os estudos pós-coloniais nos ajudam a problematizar a estrutura capitalista e colonizadora da sociedade e a reprodução de concepções naturalizadas que desqualificam e castram os sujeitos, as subjetividades e legitimam as desigualdades e explorações. Trata-se de exercícios de pensamento em busca de pedagogias descolonizadoras que permitam a emancipação desde o nascimento. O que significa propor olhares que subvertem a ordem escolar vigente que transformam experiências em práticas, em atividades, em disciplinas, que classificam e avaliam linguagens e subjetividades, que normatizam os desenhos, os corpos, os sonhos. Recomendamos uma “desobediência epistêmica”, de não pensar o processo educativo de forma adultocêntrica, de reconhecer a criança como dialética, produtora de cultura e participante da vida social.

Palavras-chave: Crianças pequenas. Adultocentrismo. Culturas infantis. Pós-colonialismo

ABSTRACT

This paper presents reflections on the following question: whom does tiny young children's perceptions serve as cultural non-producer subjects? We will discuss, from the framework of post-colonialist studies, how it is possible to glimpse an emancipatory education that considers children as social beings and manage to effectively place them as protagonists of the educative process. Post-colonial studies help us to problematize the capitalist and colonizing structure of society, as well as the reproduction of naturalized conceptions that disqualify and castrate the subjects, the subjectivities and legitimate the inequalities and exploitations. We are speaking about exercises of thinking in search for decolonizing pedagogies that allow the emancipation since birth. It means to propose perspectives that subvert the existing school order, which transform experiences in practices, activities, disciplines, classify and evaluate languages and subjectivities, standardize drawings, bodies, dreams. We recommend an “epistemic disobedience” of not thinking the educative process in an adultcentric form, of recognizing the child as dialectical, producer of culture, and participant into social life.

Keywords: Young children. Adultcentrism. Children's culture. Post-colonialism.

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp; Membro do GEPEDISC- linha Culturas Infantis. elinamac@gmail.com.

** Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp; Bolsista FAPESP, professor afastado da Faculdade Zumbi dos Palmares. Membro do GEPEDISC- linha Culturas Infantis. Membro da Gestão 2016- 2018 do Fórum Paulista de Educação Infantil. flavio.fraquinho@gmail.com.

*** Docente na Universidade Federal de Alagoas; Membro do GEPEDISC- linha Culturas Infantis. Apoiadora da Gestão 2016- 2018 do Fórum Paulista de Educação Infantil. Líder do grupo GEPPECI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis. solestani13@yahoo.com.br.

**** Docente da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora da linha Culturas Infantis do GEPEDISC- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural. Membro da Gestão 2016- 2018 do Fórum Paulista de Educação Infantil. cripeq@unicamp.br

Colonialismo e adultocentrismo

[...] o Oriente não é um fato inerente da natureza. Ele não está meramente ali, assim como o próprio Ocidente tampouco está apenas ali. [...] As duas entidades geográficas, portanto, sustentam e, em certa medida, refletem uma à outra. (SAID, 2007, p. 31)

A afirmação feita pelo crítico literário Edward Said, considerado um dos precursores do pensamento pós-colonialista, nos instiga a questionar outras formas binárias de categorização das diferenças, colocando em evidência a construção do outro, enquanto um elemento cultural conectado aquele que lhe descreve.

Embora, Santos (2004, p. 11) pondere que

A relação entre as concepções dominantes do pós-modernismo e o pós-colonialismo é complexa e se não internamente contraditória, pelo menos muito ambígua. Sem dúvida que a crítica do universalismo e do historicismo põe em causa o Ocidente como centro do mundo e, nessa medida, abre possibilidades para a concepção de modernidades alternativas e, portanto, para a afirmação e reconhecimento da diferença, nomeadamente da diferença histórica. Por outro lado, a ideia da exaustão da modernidade ocidental facilita a revelação do carácter invasivo e destrutivo da sua imposição no mundo moderno, uma revelação cara ao pós-colonialismo.

Inspirados por tal afirmação levantamos o questionamento: a quem serve a percepção das crianças pequeninhas enquanto sujeitos não produtoras de cultura?

Como apresenta Rosemberg (1976, p. 1467), para a “sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialmente a promessa”. As crianças pequeninhas com base nessa premissa são privadas, a partir de uma concepção de “proteção e aprendizagem”, de “experenciar” diferentes relações, objetos e tempos, assim se reproduz e se multiplica a condição de inferioridade da criança no interior da sociedade. Desta forma, introduz uma injustiça cronológica contra as crianças menores, uma espécie de proibição disfarçada (SGRITTA, 1993, p. 97 - tradução livre).

Foi essa crença colonizada que transfigurou a criança em infante, bem como, em infância, não só no período temporal de imaturidade biológica para procriar e assegurar a continuidade da espécie, mas também, o período cultural a ela correspondente, agora transfigurada em período temporal de incapacidade generalizada e/ou de preparo para a aquisição de capacidades por vir [...] (MIGUEL, 2015, p. 39).

Esse processo reverbera a estruturação da sociedade capitalista, a qual para Foucault (2006), só conseguiu o seu desenvolvimento com o controle dos corpos no aparelho de produção e no ajustamento dos fenômenos de populações aos processos econômicos, sendo necessários métodos de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-la mais difícil de sujeitar.

As crianças pequenininhas estariam dentro deste quadro em um estado, do que denomina Foucault (2010), de menoridade, que não se trata de uma impotência natural, na medida em que elas são capazes de produzir cultura. Refere-se, portanto a uma noção jurídico-política que evidencia os elementos privativos do exercício legítimo dos direitos como sujeitos, em função de alguma circunstância, seja que de fato renunciaram voluntariamente ou sofreram alguma violência.

Aqui talvez seja importante destacarmos que as crianças carregam sobre si a noção de menoridade, com base em um dos dispositivos coloniais mais naturalizados na sociedade: o adultocentrismo, que se estabelece por meio de relações de poder, deslocadas e descentradas por um único conjunto de vetores. Para Rosemberg (2009) o adultocentrismo, assim como todos os demais sistemas hierárquicos de distribuição de poder, só contribuiria para a reprodução da desigualdade e do preconceito e colabora para manter a ordem vigente.

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. Isto é:

Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo Poderoso. (SKLIAR, 2003, p. 42)

É importante destacar que o conceito de colonização, tem como significante

[...] algo mais do que um domínio direto de certas regiões do mundo pelas potências imperiais. [...] significa o processo interno de expansão, exploração, conquista, colonização e hegemonia imperial que constituiu a “face mais evidente”, o exterior constitutivo, da modernidade capitalista europeia e, depois, ocidental, após 1492 (HALL, 2013, p. 123).

O que está posto em questão são os padrões relativos ao estabelecimento das relações de poder, que operam através da naturalização das hierarquias, permitindo a (re)produção de relações de dominação territorial, epistêmica, cultural, etária, racial, de classe, que não só garantem a exploração pelo capital, mas também colonizam a experiência e os modos de vida das pessoas (RESTREPO, 2007).

A hierarquização colonial, para Quijano (1999) é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças radicais entre os colonizadores e os colonizados. O colonizado aparece como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar. A incapacidade e a barbárie são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a sabedoria, a possibilidade de construção de cultura e a racionalidade são próprias do colonizador.

Como destaca Bhabha (1998) em qualquer discurso colonial as posições metafóricas e agressivas funcionam simultaneamente em relação umas às outras, de forma semelhante a alienação, construindo os sujeitos dentro de uma rede de poder que possui como característica fundante um aspecto limitado de alteridade, que o autor denomina de estereótipo. Deste modo, a partir de discursos colonizados as crianças pequeninhas passam a carregar sobre si os estereótipos de incapazes, pré-abstratas etc, construindo imagens discursivas sobre elas que versam a respeito de uma suposta não potencialidade para a produção de cultura.

Frente a este processo de colonização é necessário se inquietar com o silêncio nostálgico da sociedade capitalista sobre as produções culturais infantis, promovendo movimentos de construções de pensamentos pós-coloniais, que objetivem “desnaturalizar toda forma de identidade cultural, enfatizando a historicidade e, portanto a relatividade das culturas na sua base, permitindo minar o sentido de naturalidade e “a problematicidade” com que são vividas pelos sujeitos (MELLINO, 2008, p. 125 - tradução livre).

A quem serve a percepção das crianças pequeninhas enquanto sujeitos não produtoras de cultura?

O fato de reconhecer que as crianças produzem culturas e a fazem de modo competente, solidário, conflituoso entre seus pares, como afirma Coutinho (2010), amplia o olhar sobre a socialização das crianças expressada por uma visão adultocêntrica e verticalizada, tomando a criança como ator legítimo no seu processo de desenvolvimento e inserção social, em que as relações horizontais têm um papel fundamental na elaboração das culturas infantis. “É neste sentido, então, que as culturas infantis podem ser vista como uma característica emergente da participação ativa das crianças nas estruturas temporais e espaciais em que elas estão inseridas” (JAMES, JENKS, PROUT, 2002, p. 102 – tradução livre).

As crianças pequeninhas estão cotidianamente construindo cultura e ressignificando as condições materiais que estão disponíveis a elas, contudo, só percebemos este caráter ativo quando damos olhos e ouvidos para suas produções, rompendo com os mecanismos coloniais que cerceiam as imagens mentais que temos sobre o que é vivenciar a infância.

Florestan Fernandes desenvolveu um dos estudos pioneiros no Brasil sobre cultura infantil, o qual foi realizado no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. Em sua pesquisa o autor concebe a cultura infantil como o conjunto de relações em que as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagirem socialmente com outras crianças desenvolvendo rotinas, artefatos, valores e interesses que possibilitam a incorporação de normas e padrões de comportamento em suas personalidades. Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem “como agir em cada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social há um tempo” (FERNANDES, 2004, p. 207).

Por meio deste referencial, podemos visualizar as crianças como atores/atrizes sociais que agem diretamente nas relações sociais, contribuindo para construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos, adultos ou não, que as rodeiam (BARBOSA, 2007).

Entre os inúmeros signos materializados culturalmente pelas crianças podemos destacar os choros, desenhos, mordidas, gritos, balbuciar, que expressam a força criativa que meninos e meninas projetam no mundo a fim de criar o novo e estabelecer relações entre os diferentes sujeitos que os cercam. As linguagens infantis são elementos construtores das culturas produzidas pelas crianças, através dessas se comunicam com o mundo descobrindo novas oportunidades e desfrutam de sensações que influenciam a construção de suas subjetividades (SANTIAGO, 2015). É necessário olharmos para além da obviedade adultocêntrica!

Como um exercício poético de descolonização do olhar, apresentamos o texto imagético abaixo, que foi produzido durante o trabalho de campo de Santiago (2016)¹ em uma creche da região metropolitana de Campinas.

Imagem- 1:crianças transformam brinquedos



(Fotografia realizada por Flávio Santiago (2016))

Para que servem as motoquinhas? São somente elementos que possibilitam às crianças sentirem o vento no rosto quando são pedaladas velozmente pela creche? Ou podem também tornarem-se instrumentos que possibilitem as crianças olharem para além dos muros que às cercam? Permitindo que elas criem a possibilidade de espiar a vida que transcorre nos entornos da creche, ou conversar com as pessoas que passam pelas calçadas e principalmente romper as fronteiras físicas do dentro e do fora da instituição.

¹Esta imagem faz parte do caderno de campo de Flávio Santiago que vem desenvolvendo o projeto de doutoramento intitulado: *(Re) interpretações das intersecções entre o processo de racialização e relações de gênero em culturas de pares entre crianças pequenininhas de 0-3 anos em creche.*

As crianças nos convidam a substituir a imagem de um espaço fechado (a creche), por uma superfície que se desdobra em espaços criativos que se comunicam com o exterior. As motoquinhas permitem a criação de orifícios na estrutura, que se desdobram em graus variados construindo passagens, trazendo o fora para o dentro. Para prosseguimos com uma das inúmeras interpretações possíveis para este ato poético das crianças, resgatamos um dos pensamentos de Deleuze (1988) que afirma que trazer o fora para o dentro não é necessariamente transformá-lo em dentro, assimilá-lo, mas sim construir um interior do exterior que permanece exterior mesmo quando no interior, enfim, uma duplicação do fora com um dentro que lhe é coextensivo.

A produção das culturas infantis é resultado, como denomina Corsaro (2003), das “reproduções interpretativas” que as crianças fazem a partir da apropriação criativa das informações e o conhecimento proveniente do mundo adulto; a produção e a participação das crianças entre si; e as contribuições de reprodução da cultura adulta.

A abordagem interpretativa é especialmente relevante para conceituar a cultura infantis das crianças pequenas, porque esta cultura é compartilhada principalmente no decorrer de sua produção. [...] Para as crianças, a criação e a interpretação da cultura são muitas vezes fundidas. O significado das atividades dos pares está ligado diretamente aos processos de contextualização social (Gumperz, 1982), nos quais eles são gerados. (CORSARO, 1992, p. 164 - tradução livre).

Ao encontro desse pensamento Fernandes (2004) em 1944 já destacava que nem todos os elementos na cultura dos grupos infantis correspondem a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos:

Os próprios imaturos² também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados de seu patrimônio fornecido pela vida interativa da “gente grande”. Essas criações, todavia, se institucionalizaram, posteriormente, podendo ser aprendidas nos grupos infantis, como acontecem como os elementos aceitos das culturas do adulto. [...] o papel da criança consiste em recebê-los em executá-los: e as modificações são, como todas as outras do domínio do tradicional, lentas e inconscientes. (FERNANDES, 2004, p. 216)

Como afirma Macedo (2016, p. 99) “As culturas infantis não se constroem no vazio; elas são um dos componentes da totalidade estando em relação direta com o que é produzido pelos jovens, adultos/as e velhos/as. As crianças estão no mundo e não em um mundo à parte.”

² “É sempre importante lembrar que a obra de Florestan Fernandes deve ser lida e entendida sem perder de vista o tempo histórico em que a mesma foi produzida. A partir dessa consideração, é possível que se compreenda, por exemplo, o uso do termo ‘imaturado’ usado pelo autor recorridas vezes no texto para se referir as crianças. O emprego desse termo, atualmente, seria duramente questionado pelos estudiosos da infância, uma vez que vêm carregado de uma representação sobre a infância construída pela negatividade. Por isso, muitos prefixos de negação se vinculam aos adjetivos infantis: como imaturo, imoral, irracional, incompleto e infante: aquele que não fala!” (ARENHART, 2010, p. 42).

Dentro deste quadro parece-nos intrigante o motivo para se construir a imagem das crianças pequenininhas enquanto não produtoras de culturas, consideradas como “Outros” na lógica colonial.

O mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro. Esse projeto é também a obliteração assimétrica do rastro desse Outro em sua precária subjetividade (SPIVAK, 2010, p. 47).

Ao considerar a criança como sujeito de menor valor, educar pode ser apenas reprimir e colonizar como afirma Rosemberg (1976). A escolarização precoce antecipa os processos de submissão e destrói o que as crianças pequenas constroem por meio da brincadeira, o pensamento dialético, a capacidade de pensar e agir ao mesmo tempo. Como pontua David Harvey (2013, p. 21-22):

Uma das coisas curiosas do nosso sistema de ensino, é que, quanto melhor for seu treinamento numa disciplina, menos habituado ao método dialético você será. De fato, as crianças pequenas são muito dialéticas, veem tudo em movimento, em contradição e transformação. Temos de fazer um esforço enorme para que elas deixem de pensar dialeticamente. (HARVEY, 2013, p. 21-22).

Lembrando que educação não é escolarização, mas direito das crianças pequenas conviverem com outras crianças e resistirem com a brincadeira, imaginação e fantasia ao “capitalismo disciplinar, no qual os trabalhadores têm de ser socializados e disciplinados para aceitar a lógica espaço temporal do processo de trabalho capitalista.” (HARVEY, 2013, p. 148).

Queiroz (1976) pautada no conceito de “situação colonial” de Georges Balandier define como a dominação de um povo sobre outro, aliada a exploração econômica e política dos países colonizadores tem a educação como um importante elo no projeto de dominação e subordinação do colonizado. “Instrumento que o colonizador se serve para reforçar a sua dominação, difundindo conhecimentos e juízos de valor apropriados a manter a sua supremacia”.

A educação é uma forma de convencer os colonizados difundindo a cultura dos colonizadores, pois embora se valendo de força e violência ainda são minoria numérica e necessitam incutir sentimentos que legitimem a sua superioridade. “O processo educacional formal e informal em sociedades estratificadas em classes sociais desempenha o mesmo papel de ‘domestificação’ que numa ‘situação colonial’.” (QUEIROZ, 1976, p. 1437). A fragmentação e a criação de subdivisões facilitam o processo, assim a subordinação etária está passo a passo com outras hierarquizações como por gênero, raça e classe. Já nos disse Saramago: o ato de convencer é colonizar!

A segregação entre dominantes e dominados também é reconhecida como eficiente nos processos de subordinação e assim também se configura em nossa sociedade que segrega e confina as crianças com o propósito de torná-los adultos.

A convicção de que as sociedades ocidentais eram superiores e que o progresso científico e tecnológico levaria a uma sociedade perfeita justificava a dominação dos povos colonizados.

[...] os eufóricos “civilizados” acreditavam que o mundo caminhava para uma racionalidade cada vez maior das organizações sócio-econômicas e políticas e o atraso de certos povos fazia com que os mais adiantados tivessem a missão de levar o progresso a estes. (QUEIROZ, 1976, p. 1434)

Da mesma maneira, alguns/algumas adultos/as têm a convicção de que oprimem as crianças para seu próprio bem. Que são elas selvagens que precisam ser domadas e que os/as adultos/as são a imagem da perfeição, assim como se propagava a ideia do nativo como selvagem ou como demônio. Parafraseando Galeano, “o demônio é criança”³, assim como foi e ainda é, a mulher, o mulçulmano, o judeu, o negro, o índio, o homossexual, o estrangeiro e o pobre. Ser inquieto que nos apavora, provoca e ao questionar nos ajudam a resistir e construir pedagogias outras que descolonizem o pensamento e a vida nos espaços de Educação Infantil.

Imagem 2: transformando cavalo-banqueta para ver cavalo de verdade



(Fotografia realizada por VanessaLima (2014))

A autora da imagem acima, Vanessa Lima, relata as peraltagens das crianças que exploravam as possibilidades de brincar com os cavalos de plástico da creche em brincadeiras transgressoras e que ao avistar do lado de fora o animal que pastava nos arredores da creche transformaram os cavalos-banquetas para contemplar o cavalo vivo. A organização e a capacidade das crianças em promover diferentes brincadeiras e a complexidade do pensamento em confrontar o cavalo de brinquedo e o cavalo real “confrontando-os” expressa a força do coletivo infantil. As professoras propõem despropósitos para as crianças produzirem despropósitos e não impedem os movimentos e nem cerceiam as possibilidades de criação.

³Referência ao ensaio de Eduardo Galeano “Os demônios do Demônio”

Para percebermos essas produções como nos chama a atenção Gianni Rodari (TONUCCI, 1997, p. 13), é necessário deixarmos nossas percepções verdes, não maduras, não adultocêntricas:

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas. (RODARI, 1997, p.13)

Os desafios para uma educação emancipatória

Como resistir à escolarização antecipada que submete as crianças desde o nascimento ao tempo do capital?

Esta questão é respondida todos os dias nas instituições educativas pelas próprias crianças que pedem mais tempo para brincar, para estarem entre elas sem o domínio, o controle e a colonização adulta. Macedo (2016, p. 104) destaca que: “As culturas infantis trazem contribuições para a emancipação humana com a resistência aos padrões de reprodução das diversas formas de opressão”.

Piozzi (2015) ao tratar do tempo roubado pela acumulação do capital afirma que na contemporaneidade esta subtração não se restringe ao tempo da fábrica, pois,

mesmo o tempo livre é controlado pelo consumo, assistindo televisão ou com idas a shoppings center, por exemplo.

Assim como os tantos outros povos colonizados o povo criança resiste ao controle do colonizador e mantém na sua preguiça macunaímica uma forma de transgredir. A sua rebeldia borra fronteiras (como nas imagens 1 e 2). Subvertem a lógica capitalista. Brincando e sonhando, as crianças estão produzindo a si mesmas, como afirma Bertaux (1979, p. 56-57):

[...] as atividades lúdicas das crianças – esses momentos maravilhosos dedicados a brincar, seja sozinha, seja em companhia de outras crianças, de animais, ou mesmo adultos – são atividades onde o ser se produz ao se consumir; mas o que ele consome é a energia bruta, facilmente renovável, ao passo que o que produz são capacidades: capacidades sensoriais e motoras, conhecimentos sobre o mundo ambiente, percepção de si dentro deste mundo etc. Escutamos muitas vezes que o jogo é uma atividade gratuita, uma atividade que nada produz. Mas o jogo produz o jogador; o jogo produz as relações interpessoais entre os jogadores; o jogo, enfim, motiva em cada um a aprendizagem do comportamento “em sociedade”, a aprendizagem das relações sociais. (BERTAUX, 1979, p. 56-57).

A luta pelo tempo livre, para além da redução da jornada de trabalho, é a luta por uma educação emancipatória da infância que tenha nas culturas infantis, nas artes e no lúdico sua principal referência. Como destaca Piozzi (2015, p. 141) “[...] a valorização do lúdico, das capacidades receptivas, não significa que as capacidades superiores dos homens não sejam empregadas, no desenvolvimento das forças produtivas, no avanço das ciências, etc.” Significa que as diversas dimensões humanas serão valorizadas e não apenas as capacidades cognitivas necessárias para produzir e a incorporada submissão para seguir automaticamente e sem questionar.

As crianças produzem culturas e isto parece ser uma ameaça à ordem capitalista e ao ciclo de produção, reprodução e consumo. Pois, com sua produção “improdutiva” vão exercitando e produzindo a sua humanidade, ou ensaios de humanidade, como dizia Milton Santos.

É necessário instigar nas creches e pré-escolas movimentos emancipatórios, descolonizadores e antropofágicos, a fim de incitar cada vez mais as resistências infantis e a produção das culturas infantis. Brincar também é um ato antropofágico, da criança em relação a cultura adulta. “Trata-se de uma maneira antropofágica (Tupi ornot tupi), que incorpora esses discursos, que os come, que os digere para deles fazer alguma coisa, outra coisa.” (VANDENBROECK, 2013, p. 8).

E assim como Santos (2004, p. 10) propomos

Em vez da celebração do fim da utopia, proponho utopias realistas, plurais e críticas. Em vez da renúncia à emancipação social, proponho a sua reinvenção. Em vez da melancolia, proponho o otimismo trágico. Em vez do relativismo, proponho a pluralidade e a construção de uma ética a partir de baixo. Em vez da desconstrução, proponho uma teoria crítica pós-moderna, profundamente auto-reflexiva mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda. Em vez do fim da política, proponho a criação de subjectividades transgressivas pela promoção da passagem da

acção conformista à acção rebelde. Em vez do sincretismo acrítico, proponho a mestiçagem ou a hibridação com a consciência das relações de poder que nela intervêm, ou seja, com a investigação de quem hibrida quem, o quê, em que contextos e com que objectivos.

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.

Problematizar, descolonizar, emancipar, questionar: quem tem medo e não quer reconhecer a participação das crianças na construção da realidade social? A quem serve dizer que as crianças não produzem cultura?

Referências

ARENHART, D. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. *Revista Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira*, v. 2, p. 32-53, 2010.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*. Campinas, 2007, v. 28, p. 1059-1083.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BERTAUX, D. *Destinos pessoais e estrutura de classe – para uma crítica da antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CORSARO, W. A. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, v. 55, jun. 1992, p. 160- 177.

_____. *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Molino, 2003.

COUTINHO, A. M. S. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Área de concentração: Sociologia da Infância), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro. In: _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-315.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HARVEY, D. *Para entender O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Teorizzarel'infanzia: per una nuova sociologia dei bambini*. Roma: Donzelli editore, 2002

LIMA, V. *Invenções e transgressões poéticas de crianças pequenininhas na creche*. 2014. 109f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP.

MACEDO, E. E. *Crianças pequenininhas e a luta de classes*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MACEDO, E. E. de; FARIA, A. L. G. de; BARREIRO, A.; SANTIAGO, F.; SANTOS, S. E. dos. Apresentação. Dossiê: Por uma infância descolonizada. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 145-151, nov./2013.

MELLINO, M. *La crítica poscolonial: descolonización, capitalismo y cosmopolitismo enlosetudiosposcoloniales*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MIGUEL, A. Infância e Pós-Colonialismo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

PIOZZI, P. Marx, o operário, e as leis da beleza. *Mouro-Revista Marxista*. Núcleo de Estudos d'O capital, São Paulo, ano 6, n. 9, p. 132-143, jan./2015.

QUEIROZ, M. I. P. de. Educação como forma de colonialismo. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 28 (12), p. 1433-1441, dez./1976.

QUIJANO, A.. Colonialidaddel poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidaddel saber: eurocentrismo y cienciasociales*. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, ConsejoLatinoamericano de CienciasSociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246- 276.

RESTREPO, E. *Antropología y colonialidad*. Disponível em: <<http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/antropologia%20y%20colonialidad.pdf>> acessado em 02 de outubro de 2016.

RODARI, G. O homem da orelha verde. In: TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 13.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*. São Paulo, nº 28 (12), p. 1467-1471, 1976.

_____. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>>. Acesso em 02 de outubro de 2016.

SAID, E. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte - MG, v. 31, p. 129-153, 2015.

SANTOS, B. de S. *Do pós-moderno ao pós-colonial*. E para além de um e outro. Coimbra. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de Setembro de 2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.

SGRITTA, G. B. L'infanzia come fenomenosociale: dalsingolare al coletivo. In: SCURATI, Cesare ;WINTERSBERGER, Hengst; SGRITTA, Giovanni B. *Infanzia, famiglia e scuolanellacomunitàeuropea*. Trento: Didascalibri, 1993, p. 81-114.

VANDRENBROECK, M., Prólogo. In: ABRAMOWICZ, A. e VANDRENBROECK, M. (Orgs.). *Educação Infantil e diferença*. Campinas: Papyrus, 2013, v. 1, p. 07-09.

Recebido em 21/11/2016.

Aprovado em 20/12/2017.