

Bases epistêmicas da formação docente: contextualização das infâncias ante a modernidade/colonialidade

LUCAS RAMOS MARTINS*

Resumo: O texto reflete sobre quais bases epistêmicas são necessárias para os sujeitos que atuam ou atuarão junto a crianças e instituições educacionais, a partir da contextualização das infâncias brasileiras e latino-americanas. A partir da crítica à modernidade/colonialidade e de uma recapitulação sobre as infâncias brasileiras, problematizamos as bases epistêmicas que circundam a formação docente, especialmente a do curso de Pedagogia, bem como os saberes sobre as crianças e suas infâncias. Concluímos com o apontamento de se criar um conteúdo formativo que possibilite uma constituição social e individual que valorize as múltiplas infâncias, reivindicando, em especial, as infâncias brasileiras e latino-americanas em sua concretude e diversidade.

Palavras-chave: formação docente; bases epistêmicas; epistemologia; modernidade/colonialidade; infâncias brasileiras

Theoretical-methodological bases of teacher training: contextualization of childhoods in the face of modernity/coloniality

Abstract: The text reflects on which theoretical-methodological approaches are necessary for those subjects who work or will work with children and educational institutions, based on the context of Brazilian and Latin American childhoods. Based on a critique of modernity/coloniality and a recapitulation of Brazilian childhoods, it problematizes the epistemic bases that surround teacher training, especially in the Pedagogy course, as well as knowledge about children and their childhoods. We conclude with the need to create a training content that enables a social and individual constitution that values as multiple forms of existence.

Key words: teacher training; epistemic bases; epistemology; modernity/coloniality; brazilian childhoods



* LUCAS RAMOS MARTINS é Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação.

Introdução

Este texto se organiza a partir de desdobramentos de uma tese desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), intitulada: “As Pedagogias e as infâncias na Faculdade de Educação da UFMG: o desaguar de práticas educativas na experiência formativa do curso” (Martins, 2023). Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo refletir sobre quais bases epistêmicas são necessárias para os sujeitos que atuam ou atuarão junto às crianças e instituições educacionais, a partir da contextualização das infâncias brasileiras e latino-americanas.

Tal tese teve por objetivo compreender as concepções de infâncias construídas a partir de práticas educativas desenvolvidas nas experiências formativas do curso de Pedagogia da FaE/UFMG. Entre os esforços empregados na ocasião, situava-se o desafio de refletir teórica e metodologicamente sobre as noções de infâncias que circulavam nos espaços educativos desta instituição de ensino. Agora, refletimos a partir da seguinte afirmativa: há uma construção social particular das infâncias brasileiras e latino-americanas que precisa ser pesquisada e conhecida por aqueles que atuam/atuarão no campo pedagógico, junto às crianças. Portanto, qual o teor dessa construção social e quais estratégias são estabelecidas para compor as práticas educativas com as particularidades brasileira e latino-americana na formação em Pedagogia?

A partir de uma análise sobre a Pedagogia no cenário nacional em suas três esferas (área de conhecimento, curso de formação e prática profissional), ficou evidente uma crise de identidade da Pedagogia, considerada por autores do campo como generalista e imprecisa sobre as atividades educacionais a serem desenvolvidas, além de produzir concepções sem uma especificidade formativa. Por consequência, esse cenário se repete nas exigências profissionais (Libâneo, 2001; Brzezinski, 2011; Pedroso *et al.*, 2017).

Entre as possibilidades de mudança de cenário para a Pedagogia e sua atuação na prática educacional, alguns dos autores supracitados indicaram caminhos passíveis de interpretação como uma mudança na “forma” de dispor e organizar a Pedagogia.

A organização da forma, portanto, a disposição curricular, a reorganização da carga horária, as novas dinâmicas para os estágios, a redefinição de atribuições profissionais, entre diversas outras possibilidades de mudanças, são condições importantes para uma mudança de rumo da Pedagogia. Porém, aqui, o que se problematiza diz respeito, além das possíveis e importantes “formas”, a uma ideia de “conteúdo”. É necessariamente um conteúdo alinhado à realidade em que estamos inseridos, ou seja, brasileira e latino-americana. Entende-se por conteúdo um núcleo central que, independentemente da disciplina ofertada e suas horas programadas, sustenta como plano a conscientização crítica, as estruturas sociais, seus sujeitos, suas condições, seus saberes, suas determinações, suas dominações, bem como as ferramentas e os caminhos necessários para práticas pedagógicas libertadoras e humanizadoras. É pensando nessa ideia de “conteúdo” que propomos discutir as

bases teóricas que fundamentam as interpretações e análises sobre as crianças e as infâncias, estas, atores centrais para a atuação pedagógica e educativa.

Nos espaços e sujeitos observados na pesquisa supracitada, foi unânime o reconhecimento da criança como sujeito/ator/agente social, produtora de cultura, que atua ativamente em seu processo de socialização, bem como a criança considerada em seu estado presente, um ser em si. Concepções, pois, alinhadas com os apontamentos contemporâneos do campo dos Estudos da Infância. Nesse sentido, há uma tentativa de se aproximar da experiência infantil a partir de uma concretude da criança, ao se afastar de um viés abstrato, imaginário e por vezes romantizado sobre as infâncias. As estratégias utilizadas para se aproximar dessa concretude relacionaram-se à preocupação em tratar a infância no plural e em aderir a pautas identitárias, principalmente aos discursos antirracistas e às temáticas que envolvem gênero, sexualidade, raça e território.

Porém, essa importante adesão às relações identitárias ainda carece de um maior entrelaçamento e vínculo com os processos de dominação aos quais os povos brasileiro e latino-americano são submetidos desde os processos de colonização. Portanto, consideramos que, em nosso contexto, a crítica à modernidade/colonialidade se torna essencial para os cursos de formação, especialmente as licenciaturas e a Pedagogia.

Os dados coletados em Martins (2023) a respeito do curso de Pedagogia indicam que as críticas à modernidade/colonialidade como organização basilar das lógicas de vida, opressão e dominação a partir do poder/saber/ser (Quijano, 2005) ainda

são emergentes e precisam ser encaradas, trazendo a Pedagogia próximo a um viés radical diante da realidade contemporânea. Assim, pretende-se discutir neste texto o pressuposto histórico da lógica moderna/colonial e sua relação com a formação em Pedagogia e com a educação das crianças.

Pressuposto histórico sobre as infâncias

No cenário contemporâneo, a concepção de infância como uma construção social, e a criança como ator/sujeito/agente, que perpassou de forma distinta os diferentes tempos históricos e contextos sociais, é consolidada nas múltiplas áreas de conhecimento que contemplam os Estudos da Infância. Essa noção compreende a infância como uma categoria social, não natural, sendo significante aos modos de vida de um sujeito concreto, ou seja, a criança.

O célebre texto do francês Philippe Ariès (1981) nos auxilia a compreender, a partir da sinalização historiográfica, quando a experiência das crianças passou a ter características comuns a que hoje consideramos como infância. Focado nas sociedades ocidentais, Ariès apresentou o “surgimento” de um sentimento de infância, indicando dispositivos estéticos e morais destinados ao lugar social das crianças. As críticas ao historiador francês tendem a apontar os processos de homogeneização das infâncias observadas, sendo estas pertencentes à burguesia europeia e deixando em segundo plano outras experiências infantis.

Na América Latina, e no cenário brasileiro, há uma literatura que se dedica a compreender como ocorreu os processos de construção social das infâncias ao longo de nossa história para

além da infância burguesa europeia. Ainda, tais leituras problematizam o fato de se privilegiar somente a experiência do Norte global e como tal movimento produz apagamentos de culturas, saberes, modos de existir e modos de vivenciar as infâncias.

Abramowicz e Rodrigues (2014) consideram a infância como um dispositivo de poder estruturado como universalista, único, designado de forma geral e arbitrário a todas as crianças. Assim, ignora qualquer singularidade cultural, étnica, territorial e social.

[...] a infância é uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos. (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 464)

Trabalhos como Liebel e Saadi (2013), Martinez (2014) e Liebel (2019) apontam que tal dispositivo teve início no processo de constituição da modernidade e seus intrínsecos processos modernos/coloniais.

A modernidade, segundo Walter Mignolo (2017), é um conceito complexo que aborda a história e o desenvolvimento da sociedade ocidental. Mignolo argumenta que a modernidade não é universal, mas sim um produto específico da Europa Ocidental e de suas relações com o resto do mundo. Assim, a modernidade se estrutura a partir de bases econômicas, culturais e sociais. À primeira vista, a modernidade se demonstra em dimensões como o surgimento e avanço da indústria, das artes, das ciências e tecnologias, com teor de progresso e desenvolvimento.

Porém, intrínseca à modernidade, situou-se a colonização como processo de expansão territorial e estabelecimento de domínio político e econômico, a partir do século XV, dos continentes africano, asiático e americano, a partir da dominação de suas terras, recursos e sujeitos. Nesse sentido, para a existência da modernidade na Europa, houve a dominação de povos e seus territórios como forma necessária de sustentação da vida ocidental moderna.

Tal processo de colonização não se finda com as lutas por independência dos países colonizados. A colonização se estruturou num sofisticado processo de se perpetuar até os dias de hoje nas lógicas econômicas, culturais, linguísticas, acadêmicas, estéticas, com o que identificamos hoje como colonialismo. Assim, nas palavras de Mignolo (2017), o colonialismo é o lado escuro e muitas vezes silenciado, escondido da modernidade e dos discursos de dominação do Norte global.

Segundo Quijano (2005), o elemento racial foi fundamental na organização hierárquica entre os continentes e as estruturas de poder que se iniciou com a colonização, estruturando, portanto, uma classificação hierárquica social universal. Nessa organização, a partir de práticas de violência e dominação, disseminadas até os dias de hoje por meio da colonialidade, as noções de cultura, saber e experiência são organizadas a partir da hegemonia do Norte global. Assim, nas relações sociais hierárquicas, o sujeito adulto, homem, branco, heterossexual, de classe abastada tornou-se o padrão estético, do poder e do saber.

Nesse sentido, a noção de experiência infantil mais próxima do que conhecemos na contemporaneidade também foi estruturada a partir dessas lógicas modernas coloniais. A noção

universal/idealizada de infância, que estrutura a constituição de um padrão normativo do que se considera uma infância “plena”, civilizada, prontificada a se desenvolver e tornar-se um adulto racional e ideal, representa um dos significados do processo de constituição da modernidade/colonialidade. Ou seja, a infância nessa perspectiva é um vir a ser, um futuro adulto e não um estado pleno presente. A infância seria um corpo, algo a se cultivar, introjetar, para tornar-se. Nas palavras de Liebel (2019),

A colonização baseia-se na exploração econômica intensiva de territórios colonizados que eram considerados, aparentemente, vazios e incivilizados (terra de ninguém ou tábula rasa). Estas lógicas de colonização dos territórios também influenciaram as formas de conceber a infância moderna, entendida como um território vazio e incivilizado¹. (Liebel, 2019, p. 98, tradução nossa)

É, portanto, uma das características da modernidade ver a infância como algo inferior, uma etapa de desenvolvimento exclusivamente necessária para se chegar à vida adulta, que é vista como sinônimo de racionalidade e desenvolvimento. Liebel (2019) traça paralelos com esse conceito ao associar ideias de infância a povos colonizados, ambos considerados em estágio inferior de desenvolvimento, “primitivos”, “não civilizados” e “selvagens”. O autor expõe, entre alguns exemplos, a frase em que o clássico filósofo Hegel classificou o continente africano como um “país infantil”, “a terra das crianças” (Hegel, [1802] 1989, *apud* Liebel, 2019, p. 99).

Compreender a infância como “primitiva” e “incivilizada” requer considerar as dimensões de espaço e contexto social. A contribuição de Ariès traz uma leitura positiva dos sentimentos da infância. No entanto, esse sentimento se limitava aos filhos dos aristocratas e burgueses europeus. Ainda que a criança europeia em Ariès não seja considerada de forma similar como a entendemos hoje – principalmente a partir dos Estudos da Infância –, ela se distinguia conceitualmente e na experiência concreta das crianças africanas, asiáticas e americanas.

No contexto brasileiro, para entender o impacto e a reprodução dos projetos de modernidade em torno das condições de vida de nossas crianças, e como elas são percebidas pelas políticas públicas, educacionais, de saúde e segurança etc., recorreremos às pesquisas de Rizzini (2011) e Veiga (2019), que buscaram elementos sociais desde a transição da monarquia até a consolidação da república.

As autoras demonstram que a modernidade também refletiu seu lado sombrio na sociedade brasileira ao dividir as experiências da infância em dois componentes principais: para crianças brancas e ricas, uma reencenação da infância no Norte global, a partir das garantias de direitos como: desagregação ao trabalho, oportunidades escolares, brincadeiras, lazer, higiene etc., portanto, uma tentativa de homogeneizar as experiências dessas crianças. Para as crianças negras, descendentes de escravizados e trabalhadores, negros e pobres, restou apenas o estigma, a precariedade, os vínculos permanentes ao trabalho,

¹ La colonización se basa en la explotación económica intensiva de los territorios colonizados que se consideraban, aparentemente, vacíos e incivilizados (terra nullius o tabula rasa).

Estas lógicas de colonización de territorios también han influido en las formas de concebir a la infancia moderna, entendida como un territorio vacío e incivilizado.

coerção do Estado e manutenção do *status quo*. Nas palavras de Liebel (2019), além do curso precário da vida, tais mecanismos foram forma de destruição e desvalorização da infância nas ex-colônias.

Modernidade/colonialidade: breve contexto sobre as infâncias brasileiras

Rizzini (2011) faz um resgate histórico da transição do século XIX para o século XX, a partir de discursos, legislações e documentos oficiais, fundamentado nas "Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil", e apresenta um paradigma formulado para a infância brasileira. Nesse sentido, a autora parte da divulgação da ideia da transição da monarquia para a república e sua fundamental importância para o pensamento social brasileiro. Foi nesse período que ocorreu uma mudança crucial em torno da infância: a saída da esfera privada – o lar e a igreja – para o espaço público e as instituições do Estado. "A autoridade paterna, instituída pelo Direito Romano – o *pater familias* – colide com a autoridade do Estado; perde seu caráter de intocabilidade e passa a ser regulada pelo poder público." (Rizzini, 2011, p. 24).

Junto com essas transformações, na formação política e social do Brasil do século XIX, pulsava a necessidade de se criar um Estado que libertasse o Brasil "[...] do atraso, da ignorância e da barbárie para transformá-lo numa nação culta e civilizada" (Rizzini, 2011, p. 25). Nesse sentido, a criança e sua infância tornaram-se um dos focos desse movimento de salvação nacional diante do processo idealizado de construção do Estado.

Assim, há dois movimentos de privilégio: a manutenção da infância pertencente a uma elite nacional com padrões de educação e comportamento do Norte global, formados desde a colonização europeia, e a estigmatização da infância pobre, apontada no pensamento social e na prática institucional como perigosa e transgressora.

Se, por um lado, se pretendia construir uma futura nação com futuros sujeitos da elite nacional, por outro lado, a infância tida como desviante, deveria se tornar prioridade da ação estatal. Isso deu origem a uma concepção ambivalente da criança, que era simultaneamente percebida como um "perigo" para a nação e também uma "esperança" para o seu futuro como nação idealizada.

No contexto da formação da sociedade brasileira moderna, com o crescente processo de urbanização e industrialização, aparatos estatais são desenhados e organizados para limitar, educar, tratar e salvar os filhos da população pobre, negra e marginalizada do Brasil. No âmbito legal, a categoria – menor – é estabelecida de forma a simbolizar e indicar claramente a criança incluída como "[...] pobre e potencialmente perigosa; abandonada ou em perigo de o ser; pervertida ou em perigo de o ser" (Rizzini, 2011, p. 26).

É importante ressaltar, como afirma Veiga (2019), que tais movimentos não significaram um desejo de construção de políticas voltadas para a redução da desigualdade social e estabelecimento de condições igualitárias entre classes, raças e crianças, mas, ao contrário, foram práticas estatais "[...] no sentido de apenas tornar a subalternidade² suportável" (Veiga, 2019, p. 772).

² A autora utiliza o termo subalternidade a partir da pensadora Gayatri Spivak (2010, p. 13-14),

que descreve a subalternidade como "[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas

Entre essas políticas, a autora refere-se à relação intrínseca entre raça e trabalho como condição fundamental para a compreensão da política pública voltada para crianças subalternas na época. Veiga (2019) destaca a aprovação da Lei do Ventre Livre de 1871 como uma importante mobilização das elites estatais e econômicas para definir o destino das crianças libertas pela legislação, bem como das instituições de ensino para encaminhar as crianças negras e pobres para o mundo do trabalho. Observa-se que a educação dos filhos subalternos não era considerada prioridade educacional, a preocupação era direcioná-los para áreas relacionadas ao trabalho, como indústria, agricultura e comércio.

Nesse sentido, durante muitos anos de nosso período histórico, houve uma narrativa hegemônica, dominante, considerada oficial, sobre os processos constitutivos da infância brasileira. Somente em meados do século XX surgiram importantes contrapontos, especialmente da legislação internacional de proteção à infância, complementados por novas contribuições das ciências e dos movimentos sociais que passaram a reconhecer a infância em seu caráter plural.

A ideia de civilização como resultado do projeto de modernidade estabeleceu padrões de comportamento, a imposição de modelos de sociedades e modos de ser. No entanto, os autores supracitados chamam a atenção para o fato de que todo esse processo civilizatório só foi possível devido à estigmatização e à inferioridade do outro. No cenário brasileiro, este outro é focado nos sujeitos pobres e negros que, desde a infância, como mostram as análises e

documentos acima, foram identificados como “incapazes”, “selvagens” e “inferiores”. Nas palavras de Veiga (2019),

A condição de subalternidade de muitas crianças, pela sua origem étnico racial e/ou de classe, produziu-se nesse contexto. Ou seja, a ascensão da burguesia mercantil, a valorização de sua vivência familiar e de suas crianças e a imposição de um modelo de família foram acontecimentos que criaram as condições de desqualificação das famílias e das crianças dos trabalhadores, dos pobres, negros e mestiços, tomados como naturalmente inferiores [...]. A criação de instituições de assistência e proteção constituem parte dessa história, onde o Estado-nação se apresenta como gestor das desigualdades sociais. (Veiga, 2019, p. 779)

Cabe questionar o que há dessa formação social sobre as crianças a nível contemporâneo, principalmente junto àqueles sujeitos que atuam/atuarão com crianças, especialmente em espaços educacionais. Os cursos de formação e as práticas profissionais refletem e problematizam sobre esse percurso histórico e suas bases sociais constitutivas das sociedades brasileira e latino-americana?

Reflexões sobre bases epistêmicas, formação docente e saberes sobre as infâncias

Como resultado de todo o processo de modernidade/colonialidade, toda ideia de cultura, conhecimento, experiência passou a ser organizada com base na hegemonia europeia, criando um padrão mundial que concentra e controla as subjetividades, o gênero, a raça, a

pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da

possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

sexualidade, a economia e o conhecimento. Na figura humana, o homem branco, heterossexual e europeu foi postulado como seu padrão.

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico-míticocientífico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. (Quijano, 2005, p. 122)

No domínio epistêmico, a colonialidade do saber hierarquiza o conhecimento não europeu – ou do Sul global – como inferior, sem valor. Assim, orienta o conhecimento do homem ocidental a partir do privilégio epistêmico e permite a tais sujeitos o direito de definir o que é verdade, realidade e o que significa “melhor” para os outros. (Grosfoguel, 2016).

Segundo Grosfoguel (2016), o monopólio masculino ocidental do conhecimento produz o racismo/sexismo epistêmico nas instituições de conhecimento. Segundo o autor, enraizados em autoridades do conhecimento norte centradas, mecanismos institucionais como as Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, as universidades e as bases militares impõem o domínio do conhecimento na dinâmica da vida capitalista/colonialista.

No cenário das universidades, Grosfoguel (2016), a partir das contribuições de Enrique Dussel, tenta analisar o monopólio epistêmico

perguntando como as universidades são atualmente baseadas em homens ocidentais de cinco países – França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália – e levanta questões como: “Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?” (Grosfoguel, 2016, p. 26). Para o autor, o percurso histórico de tal reação estaria na filosofia cartesiana de René Descartes (1596-1650) e nos quatro genocídios/epistemicídios ocorridos no século XVI, a saber:

1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. (Grosfoguel, 2016, p. 31).

Essa estrutura de pensamento apresentada, associada ao apagamento de conhecimentos, experiências, teorias e práticas resultantes dos quatro genocídios/epistemicídios acima referidos, demonstra a estrutura do pensamento moderno/colonial consolidada num contexto que condiciona os povos do Sul global a compreenderem relações interpessoais a partir do Norte. Tal pensamento marca somente um certo modo de vida como correto. Nesse sentido, distancia-nos dos significados presentes nas relações de poder – raça, gênero, sexualidade, território, conhecimento – e, como justificativa para nossos problemas sociais, educacionais etc., apresenta o

distanciamento da vida norte centrada e, portanto, a necessidade de ir em sua direção. Nas palavras de Quijano (2005),

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (Quijano, 2005, p. 130)

Nesse sentido, como é possível pensar o contexto universitário de formação de professores, para compreender a experiência das infâncias brasileira e latino-americana, que têm como premissa teórica os fundamentos epistêmicos do Norte global? Que concepção histórica de infância se elabora nos cursos de formação que preparam os futuros profissionais da educação que irão trabalhar com crianças brasileiras, negras, pobres?

Considerações finais

Diante desse breve apanhado histórico, ao problematizar o conceito de infância construído e vivenciado nos cursos de licenciatura, especialmente no curso de Pedagogia, chamamos a atenção para o constante questionamento de qual infância estamos abordando. O objetivo é, portanto, questionar se essa história que marca a educação, a pedagogia e as crianças brasileiras é reconhecida ou não. Estando situados no continente latino-americano e na sociedade brasileira, estamos envolvidos por um processo sócio-histórico de violência contra crianças subalternas e uma tendência constante à homogeneização das experiências infantis a partir do Norte global.

Ao situarmos esse processo de homogeneização a partir do Norte, não deslegitimamos as conquistas históricas perante às crianças circunscritas pela modernidade. A garantia de direitos internacionais, especialmente no que se refere à proibição legislativa do trabalho infantil, ao acesso à educação escolar, ao direito à participação, ao direito ao brincar, ao lazer, à proteção, à família e ao Estado, representa, portanto, conquistas históricas que se esforçam por meio de nossa mobilização social como direitos da criança, conforme constam em documentos como: as Convenções de Genebra em 1924, a criação da Organização das Nações Unidas para a Infância – (UNICEF) em 1946 e a Convenção sobre os Direitos da Criança ratificada pelo Brasil em 1990.

O que se busca ressaltar é que, nesses processos de garantia de direito, a modernidade atribuiu seu lado colonial, que distingue qualquer sujeito que não carrega em sua experiência os pressupostos dessa homogeneização, o rótulo, a inscrição de não sujeitos, de não crianças.

Chamamos a atenção sobre a necessidade de se pensar o movimento de homogeneização da experiência infantil construída na modernidade e como tal movimento carece de ser problematizado nas licenciaturas, especialmente na Pedagogia e por todos aqueles que atuam/atuarão com crianças. Nesse sentido, indagamos: a experiência do curso é capaz de fazer pensar sobre outras formas de vivenciar as infâncias localizadas, por exemplo, no Sul global? Quando uma futura profissional da educação pensa sobre participação infantil, ela leva em conta em sua atuação o contexto de inúmeras crianças brasileiras que contribuem com seu trabalho junto à sua família? Que, no cenário de escola pública, muitas

crianças são responsáveis por cuidar em casa de seus irmãos mais novos e que muitas vão para as escolas sozinhas, fazem as tarefas de casa sozinhas e organizam sozinhas seu próprio material? Que, no momento de lazer, diferentemente das crianças das classes média e alta, muitas crianças de escola pública jogam bola nos campinhos, empinam papagaio entre os fios de iluminação pública e se movimentam entre carros e pedestres sem a presença e a tutela de adultos? Ou seja, produzem outras formas de viver, outras formas de movimentar nos espaços, outras formas de produzir conhecimentos.

Ressaltamos que há uma vivência da infância que se dá no cotidiano de nossa sociedade, em nossas escolas, bem diferente do retrato pintado em novelas e comerciais de televisão que revelam uma idealização universalizada e romantizada da criança e de sua infância. Nossas crianças reais questionam a escola, o currículo, os professores e produzem outras pedagogias (Arroyo, 2014). Elas nos indicam que devemos abordar essa experiência particular. A mesma experiência nos dá pistas de como nos desvencilhar da lógica educacional que homogeneiza as ideias das crianças e invisibiliza outras formas de vida, conhecimento e participação.

Nesse sentido, se há na lógica moderna a noção de infância enquanto um território a ser colonizado e uma tentativa de uniformizar a experiência infantil, deve haver um movimento de descolonização da infância e, por conseguinte, de valorização da pluralidade das infâncias e de enfrentamento da brutal desigualdade que atravessa a vida das crianças. Nas palavras de Gomes (2017),

Com essas iniciativas e posturas diante do conhecimento e dos sujeitos que os produzem avançaremos na socialização e

visibilidade dos saberes construídos fora do eixo norte e fora do cânone. Poderemos compreender mais os sujeitos e as múltiplas experiências do Sul. Aprofundaremos as nossas análises sobre as formas e os processos por meio das quais esses sujeitos aprendem, educam-se, reeducam-se e deseducam-se no contexto das suas experiências sociais, culturais, educativas, políticas e emancipatórias. E abriremos espaço para propostas de interconhecimento radicalmente democráticas. (Gomes, 2017, p. 139)

Assim, consideramos o processo de descolonização dentro de uma das possibilidades de como constituir, criar novas e outras possibilidades de vida, de educação, de formação, de criança, de infância. Isso significa que precisamos criar um “conteúdo” formativo, com ferramentas, instrumentos teóricos, conceitos e ações que possibilitem a constituição social e individual de múltiplas formas de existência.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 461-474, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRZEZINSKI, IRIA. Pedagogo: delineando identidade (s). **REVISTA UFG (IMPRESSO)**, v. 10, p. 118-130, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. v. 1. 154 p.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.

Versão modificada do artigo “The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century”, publicado no *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. XI, issue 1, 2013, p. 73-90. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisão: Joaze Bernardino-Costa. **Sociedade e Estado** [online], v. 31, n. 1, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIEBEL, Manfred. Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial. Autoctonía. **Revista De Ciencias Sociales E Historia**, 2019.

LIEBEL, Manfred; SAADI, Iven. La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. **Desacatos**. Revista De Ciencias Sociales, 2013.

MARTINEZ, Laura Victoria. **Infancia y poscolonialidad. Recorridos y debates teóricos desde América Latina. II Congreso de Estudios Poscoloniales** | III Jornadas de Feminismo Poscolonial. Diciembre, 2014.

MARTINS, Lucas Ramos. AS PEDAGOGIAS E AS INFÂNCIAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG: o desaguar de práticas educativas na experiência formativa do curso. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 196. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Introdução de *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options* (Mignolo, 2011), traduzido por Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online], v. 32, n. 94, 2017.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo *et al.* Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 43, p. 15, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. GT 14, 26^a **Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, outubro. 2003

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas sociais para a infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância subalterna: dimensões históricas das desigualdades nas condições de ser criança (Brasil, primeiras décadas republicanas). **Perspectiva** (UFSC), v. 37, p. 767-790, 2019.

Recebido em 2023-06-27
Publicado em 2023-12-01