

(DE)COLONIALIDADE DA IDEIA DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA E CARIBENHA

(De)coloniality of the idea of childhood in Latin American and Caribbean education

Maria Cecilia LEME GARCEZ
Universidad Nacional, Costa Rica
Correo-e: maria.leme.garcez@una.ac.cr

Suzan ALBERTON POZZER
Universidad de Salamanca
Correo-e: suzanalberton@usal.es

Recibido: 30 de abril de 2021
Envío a informantes: 4 de mayo de 2021
Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

RESUMO: O artigo objetiva reconhecer a importância das categorias *infância*, *vulnerabilidade infantil* e *(de)colonialidade educativa* e apresentar propostas educativas na perspectiva decolonial a partir de leituras reflexivas nascidas no continente latino-americano e caribenho. Através de revisão bibliográfica e análise crítica, as autoras ressaltam aspectos significativos da história da infância no continente, antes e depois da chegada dos colonizadores. Busca-se abordar as relações tecidas por violências, vulnerabilidades e desigualdades de acesso e desenvolvimento, envolvendo crianças em seus diferentes contextos, oriundas das leituras de infância construídas pelos adultos. Neste sentido, (de)colonizar a ideia de infância na educação latino-americana e caribenha tem o intuito de promover novos olhares em relação às crianças em sua totalidade. Um caminho de análise para apreender o nascimento e evolução da ideia de *infância*, assim como as marcas de (de)colonialidade e vulnerabilização que nela existem, é a revisão das ideias e práticas educativas institucionalizadas ao longo da história. No caso da América Latina e Caribe, essa abordagem pode ser realizada com a aproximação às ideias e práticas educativas surgidas e/ou impostas no continente.

PALABRAS-CHAVE: infância; vulnerabilidade infantil; educação; decolonialidade; América Latina.

ABSTRACT: The article aims to recognize the importance of the categories of childhood, child vulnerability and educational (de)coloniality and to present educational proposals in a decolonial perspective based on reflective readings born in the Latin American and Caribbean continent. Through bibliographic review and critical analysis, the authors highlight significant aspects of the history of childhood on the continent, before and after the arrival of the colonizers. It seeks to address the relationships woven by violence, vulnerabilities and inequalities in access and development, involving children in their different contexts, from childhood readings constructed by adults. In this sense, (de)colonizing the idea of childhood in Latin American and Caribbean education has the aim of promoting new perspectives in relation to children as a whole. A path of analysis to apprehend the birth and evolution of the idea of childhood, the marks of (de) coloniality and vulnerability that exist in it, is the review of institutionalized educational ideas and practices throughout history. In the case of Latin America and the Caribbean, this approach can be carried out by approaching the educational ideas and practices that emerged and / or imposed on the continent.

KEY WORDS: childhood; childhood vulnerability; education; decoloniality; Latin America.

1. Introdução

O ATUAL MODELO SOCIOCULTURAL DE INFÂNCIA¹ nasceu no início da modernidade e se reforçou com a revolução industrial e o desenvolvimento do capitalismo. A modernidade marcou também o início da história da infância, ou da institucionalização da infância, no espaço familiar e escolar realizada pelo Estado. A institucionalização da infância teve como objetivo a inauguração de estruturas para manter uma nova ordem social, caracterizada pela reconfiguração dos espaços públicos e privados. Nesse cenário, a escola passou a ser o principal território educativo. Um caminho de análise para apreender o nascimento e o desenvolvimento da noção de infância se encontra na evolução das ideias e práticas educativas institucionalizadas ao longo da história. No caso da América Latina e Caribe, essa abordagem pode ser feita com a aproximação às ideias e práticas educativas surgidas e/ou implantadas no continente.

Uma revisita histórico-reflexiva às principais correntes e práticas educativas desenvolvidas no continente latino-americano e caribenho indica que a infância e a ideia de infância também sofreram as consequências dos processos de colonialismo² e de colonialidade³. Portanto, ao reconhecer a importância das categorias *infância*, *vulne-*

¹ A palavra infância, proveniente do latim, *infāns*, significa aquele que não fala, que não tem voz.

² Para QUIJANO (1992), colonialismo significa uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Quijano esclarece que o colonialismo, no sentido de uma dominação política formal de algumas sociedades sobre outras, parece assunto do passado.

³ A colonialidade se refere ao entendimento de que o fim dos governos coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam que a dominação colonial tenha terminado. Quijano indica que ainda existe

rabilidade infantil e *(de)colonialidade educativa*, buscaremos recuperá-las em algumas ideias pedagógicas geradas no continente latino-americano, as quais iluminam propostas educativas na perspectiva decolonial na atualidade.

Entendemos que o processo de (de)colonização⁴ da ideia de infância passa, necessariamente, pelas imagens que os adultos cultivam sobre ela. Na educação trata-se de desmistificar os olhares e, assim, liberar as crianças das predefinições adultas, ampliando as possibilidades (auto)formativas. No processo de desmistificação dos olhares educativos, é importante considerar as relações que acontecem nos espaços e tempos educativos, já que estabelecemos relações com base nas ideias que construímos sobre o outro. Tais ideias não dão conta deste outro, já que correspondem ao nosso próprio imaginário, alimentado pelo processo de colonialidade do ser.

Por outro lado, no exercício de desmistificar os olhares educativos e (de)colonizar a educação, é necessário indicar que há uma grande complexidade tanto para compreensão da(s) identidade(s), quanto para o questionamento das colonialidades que as tecem. Como no caso da(s) identidade(s) construídas sobre os povos colonizados, que, conforme Genis (2004), descrevem a história da humanidade a partir de uma única perspectiva (do colonizador). Assim também, o conceito de infância e a narração da história da infância se constituem por meio de epistemologias (também históricas) partindo da perspectiva de adultos, supostamente soberanos, sobre quem é a criança e sobre o que é a infância.

Este artigo é uma revisita à infância a partir da colonialidade com que foi construída, para pensá-la por um viés decolonial. A opção decolonial nos convida a considerar as epistemologias da infância e do desenvolvimento, presentes na educação, como uma perspectiva limitada e limitadora, que reforçam ideias, violentam as crianças que não correspondem a tais ideias, restringindo suas existências por meio de padronizações.

2. A ideia de infância na América Latina e Caribe: dos povos originários aos colonizadores

No período posterior à conquista espanhola e portuguesa, os povos indígenas originários do continente não se submeteram passivamente à educação evangelizadora e não perseveravam na aprendizagem da doutrina cristã devido ao apego à sua tradição cultural e religiosa. A opção dos missionários foi, então, trabalhar com as crianças, por considerá-las mais obedientes e adaptáveis, o que supunha uma assimilação mais rápida e duradoura da cultura europeia e da doutrina cristã (Pastoral do Menor, 1992). Assim, incrementaram-se os processos educativos e a evangelização de crianças indí-

uma estrutura de poder colonial (dominação colonial), o que denomina colonialidade, o que leva à necessidade de um movimento teórico-político de contraposição: o decolonial (QUIJANO, 1992).

⁴ Decolonialização supõe a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, incidindo fortemente na vida dos povos colonizados mesmo depois do fim do colonialismo em seus territórios. O decolonial seria a contraposição à colonialidade. Descolonial significa uma contraposição ao colonialismo. O termo descolonização é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação com o fim das administrações coloniais. CASTRO GÓMEZ e GROSFUGUEL (2007), WALSH (2009) afirmam que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade.

genas com a expectativa de que pudessem promover a conversão de suas famílias e de sua comunidade ao cristianismo.

Para se adaptarem à nova cultura, as crianças indígenas prescindiam de suas raízes culturais, o que ocasionou, em muitos casos, processos de desagregação familiar. No que se refere à educação de crianças, a imposição cultural e educativa europeia desconsiderou⁵ seus modelos educativos e suas tradições culturais, como por exemplo, os valores e metas da educação guarani.

O sentido da educação guarani é formar um bom guarani – em um sentido sobretudo moral e espiritual –, e, portanto, conservando e aperfeiçoando o ñande reko. A educação está orientada a saber para que viver e viver perfeitamente, alcançando a perfeição por meio da reza, da não violência e da visão teológica do mundo. [...] Nas aldeias guarani, até tempos muito recentes, não havia escolas; a comunidade educacional, no amplo espaço de casa, pátio, chácaras e caminhos pela mata – quando ela ainda existe –, está sempre presente para educar seus membros mediante uma atenção providente, uma palavra oportuna, um olhar de aprovação ou de reprovação e às vezes – embora raramente – uma admoestação direta ou a ameaça. O grito é raríssimo. (Meliá, 2010, p. 39)

A utilização de *crianças anunciadoras da palavra* contribuiu para a propagação das culturas espanhola e portuguesa e, como consequência, para o abandono das tradições educativas e religiosas originárias. A estratégia de divulgar o cristianismo através das crianças fez com que os jesuítas solicitassem à coroa portuguesa o envio de meninas e meninos órfãos para que ajudassem na tarefa de educação, evangelização e catequese dos povos indígenas. A carta enviada por José de Anchieta a Ignácio de Loyola, no ano de 1554, expressa tal estratégia.

Todo este tempo que havemos estado aqui, nos mandaram de Portugal alguns dos meninos órfãos, aos quais tivemos e temos conosco, sustentando-os com muito trabalho e dificuldade. Isso nos moveu a que recolhêssemos aqui também alguns órfãos, principalmente dos mestiços da terra, assim para os amparar e ensinar, porque é a mais perda gente desta terra. E alguns piores que os mesmos índios (como disse no quadrimestre de agosto) e temos que é tão importante ganhar um destes como ganhar um índio, porque neles está muita parte da edificação ou destruição da terra, como também porque são línguas e intérpretes para nos ajudar na conversão dos gentios. E dentre eles os que fossem suficientes e tivessem boas partes recolhê-los por irmãos, e aos que não fossem tais dar-lhes vida por outra via. (Anchieta, 2014, p. 23)

Pensava-se que a convivência de crianças indígenas com crianças portuguesas seria um instrumento facilitador para a assimilação dos valores europeus pelos indígenas. Se para Portugal as crianças órfãs eram um problema, para a colônia poderia ser a solução para uma necessidade pedagógica básica, a aproximação às populações indígenas para lhes ensinar os valores cristãos e a cultura europeia.

⁵ Podemos considerar que, mesmo na atualidade, é deficitário o respeito aos modelos educativos presentes nas diversas culturas ao redor do planeta. Se o colonialismo quinhentista desconsiderava as culturas e educação dos povos originários (por ignorância e/ou pelo projeto de dominação), atualmente temos pesquisas e evidências suficientes para embasar políticas educativas mais apropriadas para cada contexto sociocultural. Entretanto, o que observamos é que há uma tendência cada vez maior de padronização e instrumentalização da educação, em vista de um utilitarismo capitalista da vida e formação humana.

A escravização dos povos africanos também deve ser considerada no estudo da história da infância latino-americana, ainda que sejam escassos os dados, estudos e análises sobre a situação do tráfico de pessoas adultas e de crianças africanas para o continente. Nos países africanos, assim como as pessoas adultas, meninas e meninos também eram comprados como escravos. Os dados da escravidão mercantil africana no Brasil, por exemplo, apesar de não apresentar o número de crianças trazidas compulsoriamente para realizar trabalho escravo, certamente incluem a população infantil.

A escravidão mercantil africana no período moderno é um sistema que se enraizou cruelmente na história brasileira, e que guarda marcas profundas no nosso cotidiano. O país não só foi o último a abolir essa forma perversa de mão de obra nas Américas, como aquele que mais recebeu africanos saídos de seu continente de maneira compulsória, além de ter contado com escravos em todo o território. Com as primeiras levas chegando em 1550 e as últimas na década de 1860, já que existem registros de envio ilegal de africanos entre 1858 e 1862, estima-se que 4,8 milhões de africanos tenham desembarcado no Brasil. (Schwarcz e Gomes, 2018, p. 18)

As práticas educativas dirigidas às crianças indígenas e africanas, na época da conquista e colonização, ajudam a explicar a herança educativa marcadamente adultocêntrica e as práticas verticalizadas no atendimento da infância latino-americana, presentes em muitas correntes educativas da atualidade. Além disso, deixam explícito que a presença de crianças em situação de vulnerabilidade acompanha a história do continente latino-americano e caribenho desde a chegada dos conquistadores europeus.

3. Ideias de infância

A infância foi «objeto»⁶ de estudo de diferentes disciplinas, como sociologia, medicina, antropologia, psicologia e pedagogia. Assim, o conceito de infância navegou por diferentes áreas, reunindo uma gama de informações importantes sobre os fenômenos da infância. Se considerarmos a infância enquanto fenômeno de uma determinada coletividade, não podemos esquecer que um coletivo é composto de muitos sujeitos singulares; assim, é necessário resguardar as singularidades e as diversidades das crianças em seus contextos socioculturais.

No processo de formação humana, as crianças abstraem o mundo e as relações da forma como se estabelecem dentro do «jogo» social, por meio de processamentos infantis e entre seus iguais. Florestan (*apud* Abramowicz, 2015) afirma que «os grupos infantis constituem uma suave introdução à sociedade, humanizando e nacionalizando a criança» (p. 19); assim, «as crianças aprendem a ser crianças, a ter uma infância e a ser brasileiras» (Abramowicz, 2015, p. 19), ou seja, neste processo de desenvolvimento

⁶ Se é que podemos considerar o humano «objeto» para estudo. Como menciona Wilhelm Dilthey nos primórdios das ciências humanas: «Não há homem algum, nem coisa alguma que possa funcionar apenas como objeto para mim» (DILTHEY, 2010, p. 90). Assim, talvez caberia chamarmos a infância de fenômeno, na tentativa de identificar a infância enquanto construção social (transitória dos sujeitos) de cada momento histórico e contexto cultural.

e aprendizagem, as crianças aprendem a viver, conviver e decodificar o mundo a partir de suas raízes socioculturais.

Para explicar a construção social do atual modelo de infância nas sociedades ocidentais contemporâneas, William Corsaro (2011) apresenta alguns conceitos centrais relacionados a uma nova sociologia das crianças.

A infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte da sociedade. (Corsaro, 2011, p. 15)

Há, portanto, infâncias diversas, historicamente contextualizadas e socialmente distintas. «Para pensar la infancia se hace necesaria la alusión al contexto en el que ésta se construye. En este sentido, de acuerdo a múltiples escenarios relacionales se configuran diversas maneras de conceptualizar las infancias, aunque en general se narre de una única manera»⁷ (Ospina-Alvarado *et al.*, 2013, p. 35).

Clarice Cohn, por sua vez, considera que o contexto cultural e a herança histórica das percepções de infância são indispensáveis para o entendimento do lugar da criança nas sociedades. A partir de uma abordagem antropológica, a autora adverte:

A infância não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. [...] Portanto, contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância. (Cohn, 2005, p. 21)

Esta concepção de infância que habita o imaginário humano, de que a criança é um ser frágil, sem memória, sem consciência, sem voz, abre caminhos para a exploração de seus corpos infantis. A colonialidade da infância representa uma das mais cruéis colonialidades que perdura na vida e nos corpos de gerações. Neste sentido, decolonizar a ideia de infância fortalece as mudanças necessárias nas relações, seja no âmbito escolar, familiar, político ou social. Paradoxalmente, as crianças precisam dos adultos para serem libertadas da infância criada para elas.

Entendemos que o conceito *infância* deve ser abordado de forma multifacetada e interdisciplinar, reconhecendo as múltiplas complexidades que o encerram. Prio-

⁷ «Para pensar a infância, é necessária a alusão ao contexto no qual ela é construída. Nesse sentido, de acordo com múltiplos cenários relacionais, configuram-se diferentes modos de conceber as infâncias, embora, em geral, sejam narrados de maneira única». (Tradução livre das autoras).

rizamos o estudo da concepção de infância como produto social e histórico, além da abordagem da infância como sujeito de direitos na contemporaneidade.

4. A (de)colonialidade da ideia de infância na educação latino-americana e caribenha

Como foi indicado anteriormente, a ideia de infância surge no início da modernidade, com o desenvolvimento da sociedade burguesa, conforme afirma Schérer, «enquanto fenômeno de sociedade e de mentalidades, ela corresponde, sem nenhuma dúvida, à ascensão de uma burguesia mais consciente de si mesma, à crescente complexidade de sua indústria e de suas técnicas, enfim, à sua ambição» (2009, p. 17). Neste período tem início o interesse investigativo sobre o universo infantil, seu comportamento, psiquê, funcionamento orgânico e emocional. Também surge o interesse capitalista sobre a infância.

A criança passa a ser inserida no movimento iluminista da época, que anunciava um processo de pedagogização⁸ integral. Essa «pedagogização» acaba por se estender a toda sociedade, instalando um «sistema da infância» que vai inseri-la em suas prerrogativas, além de estabelecer deveres e condutas dos adultos em relação às crianças (Schérer, 2009, p. 18).

Com a pedagogização e os interesses voltados para a infância, surgem os aparatos que mantêm o lugar que vai se desenhando para a infância, como a literatura infantil em 1750 – sob influência iluminista, e que se atualiza a cada movimento histórico.

Conforme destaca Schérer, a invenção da infância trouxe um aspecto «racionalizante, pedagógico e normativo». «Ela desperta e alimenta um sentimento de infância» (2009, p. 20), adquirindo uma tonalidade poética, estética, e por vezes até mística e/ou religiosa.

Desta forma, por meio da pedagogização das crianças, o adulto projeta sua própria criança idealizada, o «seu outro promissor, que ele deixou de ser» (Schérer, 2009, p. 20) uma criança perfeita e «maravilhosa», que precisa ser «adestrada». Para além de suas projeções pessoais, existe a idealização de uma formação cosmopolita, que prioriza as demandas do sistema e da pessoa obediente e pouco crítica.

É importante considerar que, apesar da herança de práticas pedagógicas coloniais e eurocêntricas, a riqueza cultural do continente latino-americano e caribenho suscitou práticas educativas alternativas e pensamentos pedagógicos resistentes e enraizados na realidade dos povos do continente, para responder a suas necessidades e possibilidades, especialmente de crianças e adolescentes. Em outras palavras, a preocupação por decolonizar a educação acompanha a história da educação em nosso continente.

As pedagogias latino-americanas do século xx, por exemplo, são herdeiras do pensamento pedagógico crítico anticolonial, antirracista e antioligárquico, e reconhecem a função socialmente crucial da educação para os povos latino-americanos e caribenhos, especialmente para crianças. Tais pedagogias não priorizam a especulação

⁸ Entendemos por pedagogização a determinação da infância que reúne um conjunto de práticas em torno da formação da criança enquanto um ser idealizado e promissor. Um emoldurar da criança a uma infância. SCHÉRER (2009) faz alusão a uma «utopia pedagógica», em que os adultos «determinam a infância em seu isolamento», sua inutilidade e sua «segregação» social (p. 44). Em seguida, o autor sugere uma «segunda utopia», que pudesse ser substituída pela socialização, que incentive e organize as paixões da criança ao invés de reprimi-las.

predominantemente epistemológica, são pedagogias práticas que buscam caminhos pedagógicos facilitadores da relação entre infância e seus contextos, e entre infância e conhecimento. Paulo Freire se refere a uma pedagogia do oprimido (1987) e, posteriormente, a uma pedagogia da esperança (2007); Enrique Dussel fala de uma filosofia da libertação (2017). Autores e autoras mais recentes têm nomeado a perspectiva educativa crítica e anticolonial como *pedagogia social*.

A pedagogia social surge na América Latina como um pensamento *outro* em contraposição ao pensamento hegemônico ocidental. Vincula-se a tradições próprias do continente, a uma riqueza epistemológica que se expressa em distintas racionalidades, e a uma postura ético-política a favor de pessoas em múltiplas situações de vulnerabilidade, como é a infância vulnerabilizada. Tal perspectiva pedagógica é politicamente engajada e historicamente contextualizada, problematiza a colonialidade no continente latino-americano e questiona as formas discursivas próprias da ideologia da dominação.

Como campo de estudo, a pedagogia social representa uma crítica da educação desarticulada das dimensões sociais e concretas de sua existência, de sua história e de seu contexto social. Diferentes autoras e autores, em diferentes épocas, ofereceram uma crítica à educação colonizante na América Latina. De alguma forma, suas posições, suposições e proposições pedagógicas indicam carências e possibilidades inerentes à relação educativa que afeta diretamente as crianças.

Sem a pretensão de abarcar a totalidade de autores e autoras, ou de fazer uma exposição cronologicamente sequencial, indicaremos algumas propostas educativas que significaram/significam uma perspectiva pedagógica crítica e decolonial para o continente latino-americano.

José Julián Martí (1835-1895), poeta, escritor, jornalista e diplomata cubano, anti-colonialista radical e defensor da independência de Cuba e de toda América Latina, analisa criticamente a situação do continente, já não ameaçado diretamente pela colonização europeia, mas por outra forma de colonização derivada da rivalidade entre as novas metrópoles europeias e principalmente pelos Estados Unidos. Martí pouco escreveu sobre pedagogia, mas a partir de seus textos e poesias é possível compreender que, para ele, o pedagógico se inscreve na relação entre educação e vida.

Gabriela Mistral (1889-1957), educadora-poeta chilena, atuou como professora em escolas rurais e diversas escolas no território chileno. Refere-se a *outra educação* para os povos indígenas, e assume uma postura educativa preocupada com a situação das mulheres.

O peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) teve pouco acesso à educação formal, foi um autodidata e estudioso assistemático. Para ele, o problema da educação é também um problema econômico e social, e os seres humanos são seres pensantes e operativos.

O sociólogo e político brasileiro Florestan Fernandes (1920-1995) foi um defensor da escola pública popular. Segundo seus estudos sobre as perspectivas teórico-metodológicas da sociologia, Fernandes indica que o estilo de pensar a realidade social – o *saber* militante – pode ser uma forma de iniciar sua transformação, e por isso adverte sobre a importância de uma educação que ensine a pensar.

Iván Illich (1926-2002), pedagogo e escritor austríaco que viveu e trabalhou durante muitos anos no México, assume uma posição crítica à instituição educativa, e argumenta a favor da desburocratização da escola.

Rubem Alves (1933-2014), pedagogo, teólogo, psicanalista e escritor brasileiro, resgata o tema da corporeidade, do prazer e do brincar na escola e apresenta uma nova abordagem epistemológica e prática para a educação, com possíveis consequências inovadoras e até mesmo revolucionárias para o ato de ensinar e aprender.

Emilia Ferreiro (1937), pesquisadora, pedagoga e psicóloga argentina, desenvolveu estudos sobre a psicogênese da língua escrita, repensando e situando o processo de aquisição da leitura e escritura na América Latina. De acordo com esta autora, existe um abismo entre o que é ensinado nas instituições educativas e o que realmente as crianças aprendem. A pedagoga e linguista equatoriana Rosa María Torres (1936) participou em projetos de alfabetização e educação popular em diferentes países latino-americanos. Segundo ela, ainda existe grande distância entre o ideal da educação popular e o que efetivamente se coloca em prática, e oferece uma reflexão sobre a necessidade de aproximar os processos de alfabetização à vida e cotidianidade das pessoas.

Moacir Gadotti (1941), pedagogo brasileiro, apresenta a planetariedade e a sustentabilidade como importantes categorias de análise da educação atual. Gadotti enfatiza que a abordagem da planetariedade se converteu em uma necessidade educativa, e isso traz consequências e desafios para a educação da infância, como também para o trabalho das pessoas educadoras e instituições educativas.

O trabalho de Catherine Walsh (1964) prioriza as rupturas epistemológicas com a noção eurocentrada e está focado em um projeto político, epistêmico, ético e existencial da interculturalidade crítica e da decolonialidade, tomando como base a geopolítica do conhecimento, ancestralidade e filosofias de vida-existência, educação, direito, refundação do Estado, pensamento e pedagogia decoloniais, e movimentos relacionados à ideia de gênero e dos direitos da natureza.

Walsh (2013), de maneira especial, chama a atenção para a ação transformadora das pedagogias com viés decolonial, capazes de promover outras formas de pensamento, questionadoras e desafiadoras da razão homogeneizante da modernidade ocidental e de seu poder colonial.

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2013, p. 28)⁹

Uma pedagogia decolonial e descolonizadora da infância considera as crianças em suas totalidades e contextos, em suas sabedorias e desejos, em suas expressividades e potências e, sobretudo, garante a dignidade de sua existência. Nesta perspectiva, Walsh (2013) questiona o projeto educativo neoliberal, observado também por pensadores críticos dos anos 1990, como o pedagogo brasileiro P. Freire e o sociólogo colombiano

⁹ «Pedagogias que animam o pensar a partir de e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias direcionadas para e apoiadas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial». (Tradução livre realizada pelas autoras).

Fals Borda, como um projeto homogeneizante voltado para o pensamento moderno-ocidental.

No que tange a decolonialidade na/da educação brasileira, certamente Paulo Freire é um dos grandes nomes. A educação para Freire precisa ser libertadora de todas as ideias que aprisionam o ser humano. Para ele, educar é um ato político, que exige uma postura crítica e ativa. Em países (re)produtores de desigualdades, é preciso quebrar o ciclo, e para Freire, os primeiros passos começam na educação.

Conforme Walsh (2013), as pedagogias decoloniais vêm para romper, perturbar e transgredir o poder colonial, nas dimensões políticas, ontológicas, epistêmicas, espirituais, existenciais. Mignolo (2007), trabalha com a ideia de opção decolonial, enquanto uma possibilidade de diálogo. Para o autor, a decolonialidade não é uma missão, mas uma outra perspectiva possível para pensar a vida humana e suas relações (políticas, econômicas, culturais, formativas).

O pensamento educativo das autoras e autores indicados anteriormente, convida a uma (re)visão das categorias *infância*, *vulnerabilidade infantil* e *educação* a partir de uma perspectiva decolonial. Essa (re)visão possibilitará, certamente, a (re)incorporação de práticas educativas não imperialistas e homogeneizantes, que viabilizem (re)significações, (re)conhecimentos e respeito à pluralidade de existências em suas singularidades, para reinventar a sociedade.

5. Considerações finais

Entendemos que a aproximação às categorias *infância*, *vulnerabilidade infantil* e *(de)colonialidade educativa* é um exercício imprescindível para revisar a educação latino-americana e caribenha. Tal perspectiva de análise possibilita a (re)geração de propostas educativas com enfoque decolonial, intercultural e libertador. Nesse sentido, algumas reflexões educativas nascidas e nutridas no continente latino-americano e caribenho são um *farol* que orienta e ilumina esse exercício reflexivo e metodológico.

A história da infância na América Latina é esclarecedora para vislumbrar a necessidade de *decolonizar a ideia de infância*, assim como a urgência por *decolonizar a educação* no continente. Relações educativas violentas, desrespeitosas e injustas, envolvendo crianças em diferentes contextos, promovem desigualdades e impedem o desabrochar de práticas verdadeiramente educativas e libertadoras, não só para as crianças, mas também para as pessoas educadoras e as instituições educativas. Para encontrar respostas de superação da exploração dos corpos infantis, grupos de proteção dos direitos das crianças têm encontrado, nas discussões epistemológicas, embasamentos necessários para um giro decolonial da infância e, conseqüentemente, das relações estabelecidas em diversos âmbitos educacionais e espaços socioculturais, como por exemplo, instituições educativas, jurídicas e de saúde. Esse giro decolonial almeja resgatar a infância da alçada do determinismo, da dominação e da idealização de formação de uma sociedade planejada. Neste sentido, (de)colonizar a ideia de infância na educação latino-americana e caribenha oportuniza novos olhares, novas falas, novas escutas e novos afetos para as crianças e para a educação.

A decolonialidade educativa passa pelos educadores e educadoras, assim como a decolonialidade da infância precisa espriar-se por pesquisas em diferentes áreas, como por exemplo, psicologia, sociologia, pedagogia e medicina, para ir formando

uma *ideia de infância* a partir da opção decolonial. A América Latina e Caribe são protagonistas nesse sentido, e podem oferecer outras e novas perspectivas sobre a ideia de infância, contribuindo para a geração e implementação de práticas educativas decoloniais.

6. Referências

- ABRAMOWICZ, A. (2015). Florestan Fernandes: cultura infantil. Em A. ABRAMOWICZ (org.), *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias* (pp. 15-21). São Carlos: EdUFSCar.
- ANCHIETA, J. (2014). Carta do Irmão José de Anchieta a Santo Inácio de Loyola. *Digesto Econômico*, 63(477), 23-24.
- COHN, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CORSARO, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- DILTHEY, W. (2010). *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. São Paulo: UNESP.
- DUSSEL, E. (2017). *Filosofia da libertação. Crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus.
- DURKHEIM, E. (2019). *As regras do método sociológico*. Rio de Janeiro: Vozes.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- GARCEZ, M. C. L. (2019). *Territórios e Afetos Roubados: desenvolvimento urbano e processos de des(re)territorialização de pessoas menores de idade em situação de rua e de risco social*. Tese de doutorado. Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau.
- GENIS, A. D. (2004). *La construcción de la identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica*. Montevideo: Nordan-cominidad.
- GÓMEZ, C. e GROSFOGUEL, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Instituto Pensar.
- MELIÁ, B. (2010). Educação guarani segundo os Guarani. Em D. STRECK (org.), *Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia* (pp. 37-53). Belo Horizonte: Autêntica.
- MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- OSPINA-ALVARADO, M. C. et al. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. Em V. LLOBET (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- PASTORAL DO MENOR. (1992). *A criança e a igreja no Brasil*. Cadernos de Formação n.º 1. Santa Catarina: Dehon.
- QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Revista del Instituto Indigenista Peruano*, 13, 29.
- POZZER, S. A. (2018). *Infância e (de)colonialidade: reflexões sobre a formação humana*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- SCHÉREER, R. (2009). *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SCHWARCZ, L. M. e GOMES, F. (orgs.). (2018). *Dicionário da escravidão e liberdade. 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época* (pp. 14-15). Quito: Abya-Yala.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Quito: Abya-Yala.

