

ARTIGO

## O PENSAMENTO DECOLONIAL NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA: EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS<sup>1</sup>

**ADEMILSON DE SOUSA SOARES**<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4056-1203>  
<pacosoares65@gmail.com>

**TÂNIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA**<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4646-3460>  
<taretuza@outlook.com>

**LUCAS RAMOS MARTINS**<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7027-5312>  
<lucasramosmartins@yahoo.com.br>

1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte (MG), Brasil.

2 Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Ibirité (MG), Brasil.

**RESUMO:** No presente artigo, discutimos como o pensamento decolonial aparece na base de dados dos estudos da infância no campo da educação, base essa composta por dissertações, teses, trabalhos completos apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs) em Reuniões Nacionais da ANPEd e artigos científicos publicados em revistas *qualis* A1. O estudo é caracterizado como metapesquisa, ou seja, uma pesquisa sobre as pesquisas de um campo e/ou área – no caso deste artigo, os estudos da infância no campo da educação, tendo como objetivo indicar abordagens, enfoques, perspectivas e modelos analíticos. O debate sobre a descolonização das pesquisas é seguido pela apresentação de 11 autores (0,48% da produção) que tematizam o pensamento decolonial num total de 2.246 trabalhos catalogados. Como resultado, indicamos a pouca presença do pensamento decolonial nos estudos da infância no campo da educação, emergindo três campos temáticos para novas pesquisas na interface com as epistemologias críticas e pós-críticas: 1) pensamento decolonial crítico, infâncias e desigualdades; 2) pensamento decolonial, multiculturalismo, infâncias e diversidades; e 3) pensamento pós-colonial, paradigmas pós-críticos e infâncias contemporâneas.

---

<sup>1</sup> Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

**Palavras-chave:** estudos da infância, pensamento decolonial, epistemologias.

## **DECOLONIAL THOUGHT IN CHILDHOOD STUDIES: CRITICAL AND POST-CRITICAL EPISTEMOLOGIES**

**ABSTRACT:** The article discusses how decolonial thinking appears in the database of childhood studies composed of dissertations, theses, complete works of the Working Groups (GTs) presented at ANPEd National Meetings and scientific articles in qualis A1 journals. The study is characterized as meta-research, that is, research on research in a field and/or area of study and aims to indicate approaches, focuses, perspectives and analytical models. The debate on the decolonization of research is followed by the presentation of 11 authors (0.48% of the production) who deal with decolonial thinking in a total of 2.246 cataloged works. As a result, the low presence of decolonial thinking in childhood studies is indicated and three thematic fields emerge for further research at the interface with critical and post-critical epistemologies: 1) critical decolonial thinking, childhoods and inequalities; 2) decolonial thinking, multiculturalism, childhoods and diversities; and 3) postcolonial thinking, post-critical paradigms and contemporary childhoods.

**Keywords:** childhood studies, decolonial thinking, epistemologies.

## **EL PENSAMIENTO DECOLONIAL EN LOS ESTUDIOS DE LA INFANCIA: EPISTEMOLOGÍAS CRÍTICAS Y POS-CRÍTICAS**

**RESUMEN:** El artículo discute como el pensamiento decolonial parece en la base de datos de los estudios de la infancia en el campo de la educación compuesta por disertaciones, tesis y trabajos completos en los Grupos de Trabajo (GTs) en Reuniones Nacionales de la ANPEd y artículos científicos publicados en periódicos Qualis A1. El estudio es caracterizado como metainvestigación, o sea, una investigación sobre investigaciones de un campo y/o área – en lo caso de eso artículo, los estudios da infancia en lo campo de la educación, y tiene como objetivo indicar abordajes, enfoques, perspectivas y modelos analíticos. El debate acerca de la decolonización de las investigaciones es seguido por la presentación de 11 autores (0,48 de la producción) que tematizan el pensamiento decolonial en un total de 2.246 trabajos catalogados. Como resultado resta indicada la poca presencia del pensamiento decolonial en los estudios de la infancia en el campo de la educación y emergen tres campos temáticos para novas investigaciones en la interface con las epistemologías crítica y pos-crítica: 1) pensamiento decolonial crítico, infancias y desigualdades; 2) pensamiento decolonial, multiculturalismo, infancias y diversidades; y 3) pensamiento pos-colonial, paradigmas pos-críticos y infancias contemporáneas.

**Palabras clave:** estudios de la infancia, pensamiento decolonial, epistemologias.

## **INTRODUÇÃO**

Com este trabalho, pretendemos analisar a presença do pensamento decolonial nos estudos da infância. No decorrer do artigo, optamos pela expressão “pensamento decolonial”, mesmo sabendo que esse campo articula epistemologias e perspectivas diversas de crítica aos processos de colonização. Dito de outra forma, o paradigma decolonial funda e embasa um conjunto de categorias analíticas cuja função é fazer uma crítica ao modelo moderno/colonial que

não se restringe apenas à problematização da base teórica, mas se expande para uma gama de possibilidades de intervenções práticas sem prescindir das categorias que o orientam. No bojo deste debate, indagamos: por que descolonizar ou decolonizar? A descolonização significa deixar de ser colônia ou substituir as autoridades dos países europeus por autoridades dos territórios outrora colonizados. Descolonizar supõe a dissolução das estruturas de dominação e de exploração. Por isso, o pensamento “descolonial” parte da crítica e da desconstrução da lógica da colonialidade que mantém o poder a serviço da dominação (Mignolo, 2005; Quijano, 2005). Já a decolonialidade significa uma luta aberta contra o racismo – herança deixada entre nós no processo de colonização da América Latina e do Caribe – oriundo da tríade modernidade/colonialidade/decolonialidade, que nos marcou no passado e que ainda nos marca no presente. Nessa perspectiva, o pensamento “decolonial” supõe a dissolução das estruturas de dominação e de exploração. A colonialidade se reproduz no ser, no poder e no saber em que giro decolonial ela opera como movimento ao mesmo tempo ontológico, político, ético e epistêmico (Mignolo, 2005; Quijano, 2005). Os argumentos deste texto buscam dialogar com essa segunda perspectiva para evidenciar a presença do pensamento decolonial nos estudos da infância no sentido de descolonizar a educação e a pedagogia.

Nosso objetivo maior é mostrar como, em dissertações, teses, trabalhos da ANPED e artigos científicos do campo dos estudos da infância, aparecem abordagens, enfoques e análises a partir do pensamento decolonial. Em um total de 2.246 trabalhos catalogados, as pesquisas de 11 autores foram selecionadas por eles assumirem claramente um sentido de descolonização em seus estudos, ficando evidentes três campos temáticos na interface com epistemologias críticas e pós-críticas para o exame: 1) das desigualdades vivenciadas pelas crianças; 2) da diversidade e do multiculturalismo das infâncias; e 3) das infâncias contemporâneas a partir do diálogo entre pensamento decolonial e pós-colonial.

O pressuposto do artigo é que ausências e emergências nas pesquisas educacionais apontam uma correlação de forças no contexto da produção científica brasileira (CGEE, 2020; Oliveira, 2019). Assim, fica evidente a necessidade de estudos sobre as particularidades das crianças na América Latina e no Caribe seguindo a trilha de pensadores antirracistas e decoloniais (Reis, 2021) e reconstruindo as fontes matríciais da educação decolonial latino-americana (Streck, 2010). Nesse movimento, é incontornável reconhecer as contribuições de Quijano, Fanon, Cesaire, Freire, Mignolo, Dussel, Mbembe, Gonzales, Nascimento e Munanga, dentre outros. As pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil tematizam o pensamento decolonial? É o que buscamos, em parte, responder a partir do diálogo com epistemologias críticas e pós-críticas.

Na pesquisa, produzimos uma base de dados com todas as dissertações e teses disponíveis no catálogo da CAPES; com artigos publicados em 12 revistas da área de educação; e com trabalhos completos apresentados em reuniões nacionais da ANPED. O Quadro 1 apresenta textos que tematizam de alguma forma o pensamento decolonial nessa base de dados.

**Quadro 1** – Trabalhos que tematizam o pensamento decolonial

Base de dados	Totais	Autores(as)	Títulos	Palavras-chave
Dissertações	1	Paz (2017)	Pesquisa com crianças em teses de doutorado no Brasil	(des)colonialidade; participação infantil; educação; criança.
Teses	3	López (2012)	A voz inaudita: notas para uma filosofia-poética da educação	voz; palavra; poética; educação; colonialismo.
		Santos (2014)	As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da Educação Infantil	creche; diferenças; infâncias; pedagogias descolonizadoras.
		A. Santos (2018)	Educação das relações étnico-raciais na creche	espaço-ambiente; colonialidade do poder.

Trabalhos da ANPEd	4	Richter e Barbosa (2013)	Entre Mia Couto e Vandembroeck	outras infâncias; descolonização.
		Correa (2021)	Entre o rio e a mata: um mergulho decolonial	etnografia decolonial; infâncias; práticas escolares.
		Silva (2021)	Mães manauaras, crianças pequenininhas e colonialidade	colonialidade; mães manauaras; direito à creche.
		Macedo e Alencar (2021)	Por uma Educação Infantil pública: uma abordagem descolonizadora	educação popular; educação infantil; estudos decoloniais.
Artigos	2	Abramowics e Rodrigues (2014)	Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos	pensamento crítico; estudos pós-coloniais.
		Basso e Alcanfor (2019)	Infância, etnia e Conhecimentos de Matriz Africana	infância; literatura infantil e juvenil; educação decolonial.
Resenha	1	Pereira (2019)	Infância e pesquisa: pedagogias descolonizadoras	pedagogias descolonizadoras e emancipação.
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>			

Fonte: Base de dados organizada pelos autores (2022).

Trata-se de uma metapesquisa no campo dos estudos da infância. O mapeamento das pesquisas revelou que, no total de 2.246 trabalhos que compõem a base de dados, apenas 11 (0,48% do total da produção) abordam especificamente as contribuições do pensamento decolonial nesse campo de estudos. Isso mostra que a apropriação dos conceitos-chave dessa matriz de pensamento, tais como eurocentrismo, colonialidade e decolonialidade do ser, do saber e do poder para a compreensão da realidade das crianças e de suas infâncias, é ainda incipiente.

Foi possível, com a metapesquisa, compreender o campo; apontar outras formas de pesquisar e de conhecer as crianças e suas infâncias; e produzir textos reflexivos para além de pesquisas empíricas descritivas. Quando o pesquisador abre questões e explora horizontes, ele pode desenvolver o pensamento rigoroso e apresentar textos eticamente engajados. Um texto reflexivo produzido a partir de dados empíricos pode gerar novos problemas de pesquisa. Problemas de pesquisa exigem novas problematizações e formulações que expressem interpretações da existência social para além das fronteiras disciplinares quando elas se configuram artificiais e reducionistas. O exercício intelectual nessa perspectiva possibilita articular reflexões teóricas, dados e informações que permitam pensar conceitualmente os fatos e analisar a facticidade por meio de um olhar teoricamente ancorado tanto nas epistemologias críticas quanto nas epistemologias pós-críticas.

No tempo presente, tempo de vértebras fraturadas (Agamben, 2009), que tende a negar e a combater o pensamento sistematicamente elaborado e cientificamente embasado, é urgente ensaiar interpretações, mas sem pretensões universais e absolutas. A defesa do rigor e do método não pode significar uma postura intransigente que imagina a ciência como um fetiche fechado em si mesmo. Um trabalho acadêmico reflexivo decorre de um caminho percorrido calmamente, com idas e voltas, com voltas e idas que interrogam, examinam e aprofundam questões e dados construídos e reconstruídos, que observa de diversos pontos de vista e traduz em palavras revelando dimensões do real que permaneciam escondidas pelas próprias condições de possibilidade da escrita (Germaná, 2020).

Assim, organizamos este artigo com introdução, três partes e conclusão. Na primeira parte, apresentamos alguns aspectos do chamado “giro decolonial” que possibilitam, de alguma maneira, descolonizar as formas de pensar e de agir na pesquisa e na educação. Na segunda, evidenciamos eixos analíticos que orientam dissertações, teses, artigos e trabalhos da ANPEd que partem do pensamento decolonial e investigam a criança brasileira concreta. Finalmente, na terceira parte, buscamos articular e propor um roteiro para ampliar e fortalecer pesquisas *para, com e sobre*

criança, infância e Educação Infantil em diálogo com as matrizes do pensamento anticolonial a partir das fontes da educação latino-americana, conforme aponta Streck (2010).

Parafraseando Streck, Adams e Moretti (2010), é preciso superar a defasagem entre a realidade vivida pelas crianças na América Latina e os conceitos que procuram compreender como elas vivem suas infâncias. Parece que sempre falta alguma coisa e que o tempo vivido é fugidio. A tarefa é “[...] debruçar-se sobre esta realidade complexa e multifacetada e escutá-la” (Streck; Adams; Moretti, 2010, p. 29). Escutar as populações, escutar as crianças, criar e recriar caminhos e olhares para fazer isso, observar e perguntar sobre nossa história comum, lugares íntimos e a alma do povo que habita a nossa vida interior, pensando a prática e praticando o pensamento com vigilância teórica e ética, pois a retórica libertária não pode mais ser transformada em inovados dispositivos de dominação e de violência.

De acordo com Aguiar (2018), para essa prática pensante é fundamental o diálogo com o movimento decolonial latino-americano e caribenho. A reconstrução das diversas correntes do pensamento crítico possibilita a elaboração de análises do mundo atual, das políticas globais, das relações sociais, das temporalidades do poder e das localidades do saber. A radical criticidade das teorias permite ainda reconhecer e compreender as múltiplas formas de subalternização a partir do processo de colonialidade do ser, do saber e do poder. Ainda segundo Aguiar (2018), é imprescindível ficarmos atentos ao fato de que, ao pensarmos a descolonização enfatizando e priorizando dimensões da subjetividade e da cultura, isso pode fragilizar a luta efetiva para superar a vulnerabilidade dos povos e das crianças da América Latina e do Caribe frente à economia mundial e ao capitalismo global. Nesse sentido, os estudos da infância compreendidos como cenário de lutas por emancipação e libertação tornam urgentes as posturas, as condutas e as análises anticoloniais e contracoloniais. Para tanto, faz-se necessário operar um giro decolonial nas formas de ser, pensar, viver e conhecer.

## **PARA DESCOLONIZAR FORMAS DE PENSAR, PESQUISAR E AGIR: O VALOR DO “GIRO DECOLONIAL”**

É urgente, na teoria e na prática, ir além do ideário da utopia humanista, racionalista, idealista e iluminista vindo do mundo europeu. Nas pesquisas sobre as crianças e suas infâncias, esse ideário se faz presente, conforme Liebel (2019) e Martinez (2014), dentre outras. A compreensão da necessidade de se promover um “giro decolonial” nas formas de agir, pensar e pesquisar, conforme analisa Balestrini (2013), pode gerar tensões mas desvelar os mecanismos através dos quais a colonialidade opera, de reexaminar a história latino-americana e de instaurar novas práticas. Para isso, é fundamental, na visão de Candau e Oliveira (2010), a produção de espaços para o cultivo de interculturalidades críticas e de pedagogias decoloniais que possibilitem negociações epistêmicas, podendo contribuir ainda na composição de radicais formas de agir e de pensar. De acordo com López (2012), em diálogo com Quijano (2005), é urgente a superação do idealismo humanista que nos faz buscar ser o que não somos e o que nunca seremos. Assim, poderemos habitar poeticamente o mundo e a linguagem, fortalecendo o desejo de conhecer e de encontrar aquilo que nos escapa por ser inédito e caótico.

Assim, a proposta de descolonizar as pesquisas não pode ser entendida como recusa a tudo o que vem do Norte e defesa cega a tudo o que vem do Sul Global, pois os ideais de emancipação e de libertação caminham juntos. Dussel (2005) defende uma transformação nas formas de pensar e de agir, que signifique um processo de transmodernidade, ou seja, há um vetor que vem do centro para a periferia e outro que faz movimento contrário e vai da periferia para o centro. Sabemos que é questionável o esquema tradicional de interpretar a manifestação geográfica da divisão do trabalho em que o Sul fornece somente as experiências e o Norte fornece teorias e explicações. O movimento decolonial pensa, faz e teoriza em qualquer parte do Globo terrestre. O

que nos une é o questionamento radical do eurocentrismo etnocêntrico com pretensões universalistas. Para descolonizar a ação e o pensamento, cabe o exercício de desnacionalizar as epistemologias e analisar o local como se global fosse e estudar o global como se local fosse, operando uma refundação das formas de saber e de conhecer. Para isso, o reconhecimento de que conceitos e teorias possuem potenciais normativas e capacidades explicativas nos ajuda na caminhada teórica e prática (Ballestrin, 2013).

Em nossa história, as teorias do Norte fundamentaram a arquitetura da colonização dos povos que não viviam no chamado Ocidente exemplar. No entanto, faz-se necessário sermos capazes de reagir, de criticar e de produzir outras teorias, outras formas subalternas e periféricas de viver, de agir e de pensar. Por isso mesmo, a descolonização da teoria é um importante passo para a descolonização do poder, tendo no horizonte utopias políticas e praticando o radicalismo intelectual, continuando a caminhada de encontros para contar e narrar experiências presentes e distantes, como o fazem o narrador viajante, o marinheiro ou o camponês. Isso requer de nós praticar e desenvolver outras formas de estudar, analisar e interpretar experiências sociais, culturais, políticas e econômicas em que os sujeitos e seus poderes públicos e privados possam ser compreendidos e discutidos. Outras proposições. Outros programas. Outros projetos surgirão desses encontros. O questionamento às escolas de pensamento que toleraram, toleram e tolerarão o estado de coisas do tempo presente em razão de nosso passado colonial de opressão e de escravidão exige postura igualmente radical (Ballestrin, 2013).

O giro decolonial necessário reconhece e potencializa a América Latina como lugar de fundação do colonialismo e da modernidade, como primeiro laboratório de teste para o racismo estrutural, estruturado e estruturante. Reconhece ainda que a diferença colonial fundamenta algumas origens e outras diferenças na continuidade e na atualidade de práticas imperialistas e colonizadoras em pleno século XXI. O horizonte possível de nossas ações foge de reproduções maniqueístas e de diagnósticos romanceados, tendo os movimentos de descolonização forte conotação de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade etc., que articulam vetores de libertação e de emancipação vindos do Norte e do Sul. Nesse horizonte, não se trata de rejeitarmos em bloco a modernidade, mas de buscarmos construir modernidades alternativas ao pretense modelo universal moderno que fundou o capitalismo baseado na escravidão, na monocultura e na colonização. Assim, a realidade do povo brasileiro não se distingue da realidade dos povos latino-americanos, sendo o giro decolonial tão necessário na América hispânica quanto na América portuguesa (Ballestrin, 2013).

A referida autora sustenta ainda que, na prática e na teoria, temos que ir além da romantização dos oprimidos, do desconstrutivismo paralisante e da idealização de um sujeito autóctone, original e livre. Essa postura pode nos afastar até mesmo das comunidades científicas nas quais ocorre o jogo da disputa de concepções e de ideias. Nesse jogo, um posicionamento ativista requer, ao mesmo tempo, um questionamento radical de liberais e de marxistas como herdeiros do pensamento europeu, iluminista e ocidental, como também o reconhecimento de que essas duas correntes de pensamento, cada qual a seu modo, podem contribuir para a luta em prol da descolonização. O debate epistemológico e político que parte da condição periférica e subalterna da América Latina não nega e nem ignora as influências atuais do pensamento pós-crítico, pós-colonial, pós-marxista e pós-estruturalista. O giro e o movimento decolonial tensionam de fora e operam por dentro das instituições, das escolas de pensamento e das experiências dos sujeitos, realizando estudos, ações e análises em diversas escalas, esferas e níveis em que a colonialidade opera. Nas ações políticas, nas opções epistemológicas e nas práticas discursivas, a identificação de sinais do giro decolonial ou de manutenção da colonialidade imperialista situa as forças no jogo de disputas.

Nessa perspectiva caminha o estudo de Candau e Oliveira (2010) desenvolvido desde o ano de 2006. Os autores fazem a problematização da relação entre educação, direitos humanos e multiculturalismo a partir do tensionamento entre os conceitos de igualdade e de diferença; a defesa

de uma educação intercultural latino-americana evidenciando o potencial crítico do “giro decolonial” para o estudo da educação e das relações étnico-raciais. Tomando como referência os conceitos de interculturalidade crítica e de pedagogia decolonial, Candau e Oliveira (2010) mostram que, no caso da legislação brasileira, como a Lei 10.639/03 por exemplo, voltada para a promoção da igualdade racial e da educação das relações étnico-raciais, há uma abertura para o questionamento da falsa democracia racial no Brasil e para a crítica da colonialidade do poder, do ser e do saber desde a escola de educação básica. Os novos marcos legais das últimas décadas possibilitaram ainda a abertura do debate político, jurídico e acadêmico sobre a questão do racismo epistêmico manifestado em opções teóricas que consideram os conhecimentos não ocidentais como inferiores e menos válidos do que aqueles produzidos no bojo da modernidade ocidental dominante. Outras histórias, outras experiências, outras epistemes são cada vez mais reconhecidas e afirmadas.

A alteração de nossas bases epistemológicas e a mudança de paradigmas apresentam-se como condição para o reexame de nossa história e da produção de conhecimento entre nós. Outras formas de agir e de pensar, outras formas de viver e de educação a partir da produção de outros espaços para interculturalidades críticas e para pedagogias decoloniais podem criar melhores condições para que conflitos, debates, confrontos, composições e negociações epistêmicas fortaleçam o pensamento crítico e decolonial na encruzilhada das fronteiras e na fronteira das encruzilhadas (Candau; Oliveira, 2010).

No Brasil, é importante atuar a favor de outras alternativas de combate ao racismo e de superação da falsa democracia racial tão propalada nos discursos e tão ausente em nossas práticas. O pensamento decolonial valoriza os conhecimentos oriundos dos povos africanos e indígenas, rompendo com as tradicionais dicotomias entre razão e emoção, entre intelecto e sensação, entre corpo e alma etc. A escola que se inspira no “giro decolonial” promove ações coletivas de solidariedade, criatividade e autonomia, incorporando sempre o movimento, o jogo, a alegria e o prazer de estar com os outros na convivência no espaço escolar. Silva, Munsberg e Balzano (2020) afirmam que explorar os conceitos de transmodernidade, de Dussel, de pensamento decolonial, de Mignolo, e de interculturalidade, de Walsh, como fundamentação teórica para uma alternativa “outra” de valorização do conhecimento, contribui para aprofundar esse debate. Ballestrin (2013), por sua vez, sustenta uma renovação crítica das pesquisas entre nós, radicalizando o que nomeia como “giro decolonial”. Para isso, a autora apresenta uma genealogia possível do pensamento pós-colonial e dos conceitos centrais em torno dos quais seus principais expoentes se articulam no confronto epistemológico em relação a teóricos decoloniais, descoloniais e contracoloniais.

Segato (2010), V. Santos (2018), Castro (2021) e Sevalho (2022) debatem questões de etnia, gênero, sexualidade, raça, cultura, multiculturalismo, feminismo e epistemologia a partir dos termos dessa confrontação. V. Santos (2018), em suas notas desobedientes, mostra a coalizão política e epistêmica do feminismo decolonial das resistências negra e indígena em contraposição ao pensamento pós-colonial oriundo de matrizes eurocentradas. A autora não desconsidera as diferenças entre as matrizes “decoloniais” e “pós-coloniais”, mas sustenta a necessidade de todos apostarmos em uma aproximação das diversas vertentes por meio de um movimento que poderia ser nomeado de transgressão epistemológica contracolonial.

As pesquisas brasileiras *para, com e sobre* criança, infância e Educação Infantil podem nos aproximar de pensadores que se situam entre os estudos contemporâneos chamados pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos e/ou pós-coloniais. Filósofos e pesquisadores tais como Agamben, Derrida, Žižek estão presentes na composição dessa nova forma de pensar. O contexto desse debate provoca um questionamento mais profundo, talvez ainda mais radical, dos fundamentos éticos, políticos, linguísticos, gnosiológicos e/ou epistemológicos da produção de conhecimento. A pesquisa de López (2012), em diálogo com os conceitos de “ociosidade” e de “máquina antropológica” formulados por Giorgio Agamben, aponta que aquilo que definimos

como “o humano” e também “a criança” não existe como substâncias preexistentes, mas como dispositivos que visam capturar de forma englobante diferentes forças vitais e viventes.

O pensamento decolonial, descolonial ou anticolonial, em diferentes partes do mundo, supõe o questionamento dos paradigmas que orientam a produção de conhecimento e a mobilização de estratégias epistemológicas inaugurais que valorizem a voz e a palavra de sujeitos, grupos e classes sociais que permaneceram no passado e ainda permanecem mergulhados no esquecimento. Discursos, palavras e conceitos que tecem um ser humano universal, imaginado e suposto se articulam e se mantêm ao longo do tempo através de “máquinas” e de “mecanismos” que operam e colonizam de forma gramatical, linguística, pedagógica e educativa. López (2012) nos mostra que a educação na modernidade ajuda a tecer uma gramática na língua que visa a diminuir no humano a dimensão sensível e a aumentar a inteligível sob o farol do signo da razão civilizada contra o corpo desejanste e bárbaro.

A pesquisa de López (2012) revela que essa maquinaria antropolítica da modernidade começa a se dissolver a partir de acontecimentos históricos do século XIX que interpelam as teorias da representação e dos signos apontando outras poéticas, éticas e políticas. Fica cada vez mais evidente que o chamado homem educado, iluminista, moderno e civilizado é trevosos, escravagista, antigo, mal-educado e capaz de praticar barbaridades atroz e atrocidades bárbaras em nome de seus interesses e de suas ideologias. Em diálogo com esse autor, é possível dizer que o pensamento decolonial em sua constituição se envolve na desmontagem dessa engrenagem maquinica, que é antropológica, antropolítica e antropogenética. No questionamento e na desmontagem dessa máquina, a educação pode ser entendida como esforço infinito no movimento que operamos para sermos e nos tornarmos os humanos que somos e não mais como busca por atingir ou chegarmos a ser o que ainda não somos.

No movimento e na ação realizados junto com as crianças, aqui e agora, para com elas vivermos experiências de ser o que realmente somos e não de buscar um ideal de ser humano bom e civilizado que nunca fomos, nunca seremos e nem precisamos ser, o esforço de educar e de pesquisar *para, com e sobre* as crianças e suas infâncias, conforme López (2012), não busca revelar significados ocultos, mas formas de habitar poeticamente o mundo, as relações e as linguagens. Nesse movimento, são cada vez mais perceptíveis formas de saber e de não saber que alimentam sempre o desejo de encontrar o que pode ainda nos escapar, o que se apresenta inédito e caótico fora da pretensa repetição da ordem, o que é festa para além do trabalho e trabalho para além do mercado das ilusões festivas. O pensamento decolonial nos ajuda a ir além do estabelecido que nos torna indiferentes e quase desumanos. O pensamento decolonial, por outro lado, é um convite a articularmos os debates sobre as crianças, as infâncias e a Educação Infantil, alinhados com o reconhecimento e a difusão crescente dos direitos das crianças nos países latino-americanos, e ainda experimentarmos a potência de nossa infância e a infância de nossa potência.

## **UM “GIRO DECOLONIAL” NAS PESQUISAS PARA, COM E SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

A produção do conhecimento sobre outras infâncias ainda invisibilizadas depende de um ato radical na pesquisa de questionamento radical da modernidade, que abra diálogo, mas polemize com pensadores do Norte e do Sul chamados pós-modernos, pós-críticos e pós-coloniais. Na educação pedagógica vinda do Norte, manifestada na “[...] face do poder colonial, adulto, branco, eurocêntrico [...]” (Richter; Barbosa, 2013, p. 3), prevalece a finalidade de domar os selvagens e moralizar as crianças de povos dominados e chamados de atrasados e despreparados para o progresso material e ideológico advogado pelos povos colonizadores.

Para conhecer e reconhecer as crianças latino-americanas e caribenhas e afirmar a educação como experiência cultural significativa e relevante, uma pedagogia engajada e



comprometida pensa para além das práticas educativas típicas do ambiente escolar. Richter e Barbosa (2013) argumentam que, para conhecer e/ou inventar outras infâncias no sentido de uma perspectiva decolonial, é urgente criticar a visão de modernidade centrada no Mundo Europeu a partir dos estudos latino-americanos que, desde a década de 1950, procuram superar teorias etnocêntricas de análise social, cultural e política e operar uma desocidentalização da Ásia, da África e da América. Problematizando a relação entre colonizador e colonizado, opressor e oprimido, é possível identificar a origem das análises propostas e as rotas de convergência e de divergência entre diferentes autores e textos.

O chamado giro decolonial ou anticolonial caracteriza-se como movimento e ação de resistência na prática e na teoria, na política e na epistemologia, que parte do questionamento radical da modernidade, nascido junto com o sistema colonial desde a chegada dos europeus à América em 1492 (Dussel, 2005). A colonização – e tudo que ela implicou e ainda implica – deixou profundas marcas e fez surgir a modernidade que precisa ser superada. O pensamento decolonial reconhece os efeitos da colonialidade sobre as populações colonizadas e propõe descolonizar o ser, o saber e o poder (Mignolo, 2005; Quijano, 2005).

O desafio maior é reconhecer que existe um outro pensamento sobre nós mesmos e sobre os outros. Mignolo (2005) destaca que o pensamento decolonial se instaura na fratura necessária que existe entre a pós-modernidade franco-europeia – na linha de Derrida, Lacan e Foucault – e a pós-colonialidade, na linha de Said, Spivak e Bhabba. A descolonialidade parte de outras fontes: parte da Revolução do Haiti em 1808, das lutas indígenas e do legado cultural de nossos povos originários; parte do ativismo e da crítica decolonial de Ghandi, da fratura ocorrida no marxismo após seu encontro com o “giro decolonial” proposto por Maldonado-Torres (2007). Reconhecer que a colonialidade é constitutiva da modernidade já é posicionar o pensamento decolonial em marcha. Os movimentos históricos, as lutas dos povos colonizados, os escritos e os tratados políticos decoloniais não têm o mesmo prestígio dos escritos de Hobbes, Locke ou Rousseau, por exemplo. As revoluções inglesa, francesa e americana têm mais destaque que a revolução no Haiti e as lutas nacionais de independência na América Latina e na África, contando outras histórias sobre nós mesmos.

E as histórias sobre as crianças, onde estão? Como as crianças vivem suas infâncias no mundo contemporâneo fraturado, como definido por Agamben (2005, 2009)? Como as pedagogias da infância e as políticas para a infância contribuem para que a escuta das crianças aumente nas práticas educativas e nas pesquisas acadêmicas? Santos (2014) analisa discursos políticos e documentos oficiais sobre Educação Infantil e mostra como as crianças permanecem (in)visíveis nesses discursos. A autora adota a perspectiva filosófica da diferença em diálogo com a sociologia da infância para produzir uma cartografia dos territórios, traçados e fluxos discursivos, evidenciando que a multiplicidade que envolve as crianças e suas infâncias fica ausente quando se consideram sexualidade, gênero, raça, classe, etnia, cultura, religião e região de moradia. Para escapar do estabelecido, subverter a ordem, propor e compor maneiras de inventar outras infâncias que problematizem a colonização eurocêntrica que domina a escolarização das crianças, é imprescindível, segundo a autora, pensar as crianças negras, indígenas, quilombolas, caiçaras, imigrantes, candomblecistas, homossexuais, transexuais etc. Discursos políticos padronizados e estereotipados legitimam a educação colonizada que reforça a dominação, a subordinação e a exclusão. Diante dessa realidade, Santos (2014) sustenta a necessidade de uma pedagogia descolonizadora fundada em outras epistemologias e nas infâncias nômades.

Para isso, segundo a autora, é urgente retirar as crianças da invisibilidade histórica, cívica e científica a que elas foram confinadas. A realidade social da infância não ganhou a cena pública no decorrer da história, fazendo com que a cidadania plena das crianças seja prometida para um futuro sempre distante e quase sempre irrealizável. A produção científica, ao tomar a criança como objeto, acaba por corroborar esse processo de invisibilização da infância. Uma creche aparece quando pega fogo. Um bebê vai para o noticiário quando é abandonado. Em geral, a

sociedade ignora e se esquece de suas crianças, reforçando o adultocentrismo como poder dos adultos sobre a infância. À hierarquia etária somam-se outras hierarquias como as de classe, raça, gênero, sexual, estética, linguística etc. O adulto branco, militar, hétero, cristão e europeu é visto como mais forte e com o poder para desqualificar culturas, línguas e saberes (Santos, 2014).

O ato de descolonizar as pedagogias e políticas para a infância possibilita conhecer as crianças presentes nos ambientes escolares a partir de suas identidades étnicas e dos conhecimentos de matriz africana, sendo uma forma, segundo Basso e Alcanfor (2019), de praticar uma educação decolonial. A partir da produção literária do escritor Reginaldo Prandi, os pesquisadores destacam a cultura ioruba e a mitologia ioruba presentes nos materiais didáticos das escolas, evidenciando as representações de criança e de infância no conjunto dos escritos e das narrativas desse escritor. Articulando educação antirracista, movimento decolonial, identidade étnica e diáspora africana, Basso e Alcanfor (2019) mostram a importância da presença das culturas africanas e afrodescendentes desde as escolas de Educação Infantil.

As narrativas selecionadas mostram as potencialidades da produção literária como relevante material didático desde que o trabalho proposto e desenvolvido esteja associado a uma perspectiva decolonial de ensino. Os currículos e as práticas escolares não podem mais obscurecer identidades em nome de uma ilusória identidade nacional pretensamente exclusiva e homogênea. A marginalização e a estigmatização das culturas afro-diaspóricas compõem o modelo escolar de colonização que precisa ser combatido e superado. Uma outra escola e uma outra pedagogia decolonial se comprometem com uma sociedade igualitária que respeita as diferenças e enfrenta o preconceito epistêmico e racial que ainda prevalece entre nós. “O acesso aos conhecimentos a respeito da História da África e das Culturas Afro-Brasileiras auxilia-nos no entendimento das razões históricas e ideológicas do preconceito racial e epistêmico para a sua superação” (Basso; Alcanfor, 2019, p. 14).

Os autores mostram-nos ainda que, ao deixarmos de privilegiar no currículo escolar conteúdos eurocêntricos fundados em matrizes epistêmicas colonizadas e colonizadoras, combateremos na prática o racismo escolar. Não é possível continuar ignorando as culturas subalternizadas mantendo-as na permanente invisibilidade. Assim, obras como as de Reginaldo Prandi oferecem trilhas didáticas importantíssimas para visibilizar e valorizar a identidade dos povos negros historicamente subalternizados. A literatura de Prandi é um tributo contra o preconceito religioso, racial e epistêmico, permitindo ainda desvelar estéticas negras presentes no cotidiano do povo brasileiro e mostrando “[...] a cultura iorubá como um complexo cultural de fundamental importância para a constituição de um currículo antirracista e decolonial, como alicerce de uma cultura escolar democrática e não eurocêntrica” (Basso; Alcanfor, 2019, p. 15).

O estudo das infâncias e a investigação das culturas infantis e de pares de crianças indígenas e afro-diaspóricas, quando partem das variáveis sociológicas etnia e raça, já pressupõem de saída o questionamento das teorias que universalizam a compreensão sobre as crianças. Ao olhar a criança concreta considerando suas origens étnicas e raciais, o pesquisador busca dar visibilidade a dimensões da experiência que muitas vezes são ignoradas ou mesmo secundarizadas. A. Santos (2018) caminha nessa direção e problematiza os princípios constitucionais brasileiros que garantem na letra da lei o direito de todas as crianças a uma vida saudável desde o início da sua chegada a esse mundo. O princípio desse direito estaria alcançando, de fato, todas as crianças brasileiras? Para responder a essa indagação, a autora abre interlocução com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira – DCNERER (Brasil, 2004) e com pesquisas realizadas entre 2003 e 2016 na interface entre “relações étnico-raciais e Educação Infantil”. Além disso, A. Santos (2018) analisou portfólios, fotografias, imagens, cartazes e literaturas presentes e utilizadas ou não em uma creche da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais.

O estudo e a análise das práticas educativas cotidianas com bebês e crianças pequenas nas creches mostram como acontecem as relações étnico-raciais na primeira infância e destacam o

quanto é importante a formação continuada das profissionais envolvidas no sentido de promover e de desenvolver entre as crianças noções de identidade e de pertencimento. Valorizar a construção de autoimagens positivas, valorizar a cor da pele e o cabelo das crianças negras, dialogar com as famílias, as crianças e as professoras na perspectiva da promoção da igualdade étnico-racial – tudo isto contribui para a superação do racismo que perdura na sociedade brasileira. As experiências de bebês e crianças pequenas nos espaços escolares compõem as relações humanas que são histórica e socialmente estruturadas. Assim, a escola, quando assume uma pedagogia descolonizadora, combate o racismo e desenvolve práticas antirracistas desde a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (Santos, 2014).

De Juiz de Fora, em Minas Gerais, para as Ilhas de Abaetetuba, no Pará, Correa (2021) faz um mergulho no rio e na mata por meio de uma etnografia decolonial das crianças ribeirinhas da Comunidade do rio Paruru. Analisa imagens e representações das infâncias construídas pelas crianças na relação que elas estabelecem com as praças escolares, mostrando que a etnografia decolonial pode ser ferramenta relevante para emancipar e descolonizar as nossas práticas de pesquisa. Revela como as infâncias das crianças que vivem à beira dos rios na Amazônia permanecem silenciadas, invisibilizadas e subalternizadas nos diferentes espaços escolares, utilizando, para isso, observação, participação, interação, desenhos, cartografias, registros e imagens diversas. O trabalho com a árvore encantada e com as oficinas de desenhos contribuiu para mobilizar e envolver as crianças com a proposta etnográfica da pesquisa, descortinando conhecimentos produzidos por elas nas relações com os rios e as matas.

Também nas periferias das grandes cidades é possível pesquisar as crianças e suas infâncias a partir de perspectivas epistêmicas e políticas decoloniais. Macedo e Alencar (2021) mergulharam nas periferias do Rio de Janeiro e buscaram escutar as vozes dos sujeitos, fazendo, ao mesmo tempo, como estratégia descolonizadora, pesquisa e formação, formação e pesquisa com todos os envolvidos. A articulação entre teorias e práticas pedagógicas na Educação Infantil pública e emancipadora, segundo os autores, pode garantir a efetivação de um projeto político e pedagógico incluyente e democrático de educação das infâncias populares.

No corpo, na pele, na alma e no espírito das crianças da cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas no Brasil, ficam evidenciados sinais da história da cruel colonização de nosso povo. Ainda hoje, em creches e pré-escolas, conforme revela a pesquisa de Santos *et al.* (2018), é possível observar efeitos da colonização de bebês e de crianças pequeninas de zero a 3 anos e idade, sobretudo quando são consideradas as variáveis de etnia e de gênero. A autora confrontou o total de crianças manauaras matriculadas em creches com o total da população infantil naquela cidade para problematizar e questionar sinais visíveis e invisíveis de colonização. Fica evidenciado que a colonialidade opera no sentido de reforçar e reproduzir desigualdades e de criar mecanismos de hierarquização entre os povos colonizados. De acordo com Santos *et al.* (2018), as políticas para Educação Infantil voltadas para o atendimento educacional das crianças por vezes ignoram a realidade amazônica. Os marcos legais são estabelecidos desconsiderando-se as diferenças existentes entre os povos e as populações locais. Assim, para garantir pesquisas e práticas descolonizadoras desde a Educação Infantil, é importante considerar as pluralidades amazônicas que se manifestam em diferentes concepções do educar e cuidar de crianças. Como captar e analisar sinais visíveis e invisíveis de resistência às colonialidades do saber, do poder e do fazer? De partida, temos que admitir e reconhecer que a colonialidade opera através de múltiplos processos de exclusão e busca impedir lutas, confrontos e resistências.

O debate sobre a colonialidade nas pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil se situa no contexto de afirmação do pensamento decolonial que se define como um pensamento fronteiro entre a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade, lógica essa caracterizada por uma monocultura do saber que subalterniza e oprime o diverso e o diferente. As pesquisas com as crianças, conforme aponta o estudo de Paz (2017), exemplificam e sinalizam um movimento intelectual de ruptura e de crítica ao colonialismo e ao adultocentrismo. As pesquisas

com as crianças feitas a partir de autores decoloniais podem contribuir no movimento de pesquisa e de ruptura: “Argumentamos a potência da relação da pesquisa com crianças com a (des)colonialidade” (Paz, 2017, p. 32).

O movimento decolonial, na prática e no pensamento, segundo Dussel (2005), combate a modernidade universal como um mito forjado pelos europeus para justificar a dominação e subalternização de diversos povos do mundo. O caminho de superação da opressão e das feridas deixadas em nossos corpos pelo massacre do sistema colonial é a universalização da pluriversalidade através da (des)colonialidade (Paz, 2017).

As pesquisas com as crianças e suas infâncias em contextos sociais diversos podem captar o movimento pluriversal que existe na realidade para a descolonização do ser, do saber e do poder. Paz (2017), em diálogo com autores do pensamento decolonial latino-americano, mostra que, nas teorias e nas práticas sociais, os modelos hegemônicos colonizam, subjagam, dominam, inferiorizam e violentam “[...] mulheres, negros, povos, indígenas, idosos e crianças, ou seja, além de machista, racista (...) subalterniza de forma geracional idosos e crianças” (Paz, 2017, p. 80), não considerados sujeitos produtivos. As sociedades, dominadas por homens adultos, europeus, brancos, cristãos e heteros considerados pios, puros, eleitos e superiores, apontam todos os outros sujeitos como inferiores, impuros, bárbaros e pecadores, como forma de justificar todos os modos de escravidão e dominação. O conhecimento da realidade concreta das crianças “inferiorizadas” é decisivo para romper com a colonialidade e instaurar novos paradigmas para o pensamento, a pesquisa e a ação. Segato (2010) argumenta que há singularidades que se entrelaçam, ou seja, tanto no mundo do Estado quanto no mundo da Aldeia, o patriarcalismo, por exemplo, é marcado por várias violências, como as violências de gênero. A baixa ou a alta intensidade da violência patriarcal será superada pelo movimento das mulheres da cidade e do campo, da aldeia e do mundo, no sentido de garantir sua inscrição em políticas sociais do mundo do Estado.

Abramowicz e Rodrigues (2014) sustentam a necessidade de descolonizar as pesquisas com crianças, fugir de modelos hegemônicos e pensar para além da lógica do capital. Para isso, quem faz pesquisas com crianças busca identificar e analisar dispositivos de poder que se impõem sobre cada criança de maneira única e universal, sustentando a infância como experiência singular, individual e social, em que cada criança pensa de maneira crítica e constrói sua própria história. As autoras mostram ainda que as pesquisas descolonizadas com crianças necessariamente incorporam temáticas tais como raça, diáspora, etnia, gênero etc.

Assim, uma pesquisa descolonizada e uma educação não fascista concebem a infância como experiência, constroem currículos nômades<sup>2</sup> e veem a escola e a sala de aula como lugares que possibilitam atos de criação. Na ação e no pensamento, é necessário negar e combater pedagogias várias que subalternizam as crianças em prol de contratos sociais imaginados pelos adultos, em que cada uma delas é educada para lugares sociais definidos e determinados, para assumir posições de opressor ou oprimido, revolucionário ou reacionário, consciente ou alienado etc. O diferente, nessa visão contratualista e normalizadora, é patológico. Descolonizar a pesquisa com crianças é produzir espaços fora das amarras de sentido, fora das lógicas conformadas e dominantes. Nesse tipo de pesquisa, o ponto de chegada e o caminho a ser percorrido não são definidos a priori. Na caminhada educativa e de pesquisa, as crianças podem ser o que são, podem falar ou calar, podem sair ou entrar, podem pensar, silenciar, agir etc. “Se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração” (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 472).

A diferença não busca identidade. A identidade não foge da diferença, pois na diáspora com os migrantes e os excluídos, com as mulheres, com negras e negros, com indígenas, com a comunidade LGBTQIA+, o objetivo é atingir equidade cada vez maior e vida cada vez melhor.

---

<sup>2</sup> Há vertentes do pensamento pós-crítico que propõem currículos nômades a partir da filosofia da diferença de Deleuze, por exemplo.

Adultos e crianças ocupam o tempo e o espaço da história daqueles que já vieram antes, que estão conosco e daqueles que ainda virão na pluralidade que nos constitui. Uma história assim contada é descontínua. Um espaço assim não é homogêneo e retilíneo, mas diaspórico. Uma escola pensada assim cria redes de solidariedade e de pensamento para um devir-criança. Uma pesquisadora assim se abre para conhecer e para aprender. Uma professora assim abre as portas e se empenha para ouvir e entender o que as crianças dizem; ela faz e deixa fazer, brinca e deixa brincar, pensa e deixa pensar, canta e deixa cantar, dança e deixa dançar. “A professora não é a mãe, nem a tia; a colega não é a irmã; e brincar de casinha não é imitar papai-e-mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à ideia de mulher, de casal e de povo” (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 472). As autoras sustentam assim que, para praticar a descolonização, é necessário instaurar um movimento que impeça o domínio daqueles que já foram convertidos em lucro para o capital.

Para quem pretende operar um “giro decolonial” e desconstruir paradigmas hegemônicos nas pesquisas *para, com e sobre* criança, infância e Educação Infantil, é importante a leitura do livro *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*, organizado por Santos *et al.* (2018). Pereira (2019) destaca que nossas pesquisas ignoram especificidades e singularidades das crianças e de suas infâncias, desconsiderando marcadores das diferenças de idade, classe, gênero, raça, etnia etc. que constituem as relações sociais em nossa sociedade altamente competitiva e extremamente injusta e desigual. Para a construção de uma educação cada vez mais emancipatória, é necessária, então, “[...] uma análise crítica pós-colonialista dos discursos dominantes sobre as crianças, que refletem o conhecimento hegemônico das infâncias ou das crianças” (Pereira, 2019, p. 340).

As provocações da obra indicam a imperiosa necessidade de produzir conhecimento no vetor Sul-Sul e desconstruir amarras coloniais que condicionam as crianças e suas infâncias e também os conhecimentos produzidos *para, com e sobre* elas. Para isso, é urgente denunciar situações em que nossas crianças tenham sido submetidas a condições opressivas na escola e fora dela. Os estudos pós-coloniais subvertem a lógica hierarquizada, colonizada e sem compromisso com a transformação social que ainda orienta nossas formas de pensar e de produzir conhecimento científico. Pereira (2019, p. 341) afirma ainda que a obra contribui “[...] como subsídio para combater a opressão e para a construção de uma pedagogia descolonizadora das infâncias que favoreça a compreensão das construções das desigualdades [...]”, possibilitando a superação dessa realidade. O diálogo com as pesquisas que se inserem no campo das resistências epistemológicas multiculturais, moventes e transversais pode nos ajudar a formular novas perguntas e a buscar novas respostas que nos possibilitem conhecer mais e melhor as nossas crianças e suas infâncias para além de um universalismo humanista ou de um humanismo universal.

## UMA CONCLUSÃO PROVISÓRIA E UM ROTEIRO PARA OS NOVOS ESTUDOS

Nesta conclusão provisória, destacamos que os estudos de Abramowicz e Rodrigues (2014), Basso e Alcanfor (2019), Correa (2021), López (2012), Macedo e Alencar (2021), Paz (2017), Pereira (2019), Richter e Barbosa (2013), Santos (2014), A. Santos (2018) e Silva (2021) podem ser referências iniciais para quem pretenda contribuir com novas pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil a partir dos pressupostos do pensamento decolonial. Nesse movimento, podem nos inspirar principalmente: as mulheres Abramowicz e Rodrigues (2014), Gomes (2011), Gomes e Teodoro (2021) e Walsh (2010); os latino-americanos Castro-Gómez (2005), Freire (1987) e Quijano (2005); e Agamben (2005), Deleuze e Guattari (1995), Foucault (1984) e Larrosa (2002). Todos, vindos da filosofia, sociologia, antropologia e pedagogia, são amplamente utilizados e citados por quem produz pesquisa no Brasil para compreender como as crianças da América Latina e do Caribe vivem suas diferentes infâncias.

Novas pesquisas no campo dos estudos da infância dialogam com Streck (2010), dentre outros, que busca as fontes para a educação e a pedagogia latino-americanas. Nessa perspectiva, é imprescindível: a) conhecer Nisia Floresta (1810–1885), pioneira no movimento feminista brasileiro e no debate sobre a condição das mulheres e a educação das meninas; b) estudar Maria Lacerda de Moura (1887–1945), liderança feminista da Federação Internacional Feminina que lutava por melhorias da condição de vida das crianças e das mulheres e por relações sociais justas para a multidão feminina sempre explorada e oprimida; e c) dialogar com a chilena e bordadeira Gabriela Mistral (1889–1957), que também se preocupava com a “instrução das mulheres” e adotava o lema pedagógico de que é possível ensinar sempre com alegria e prazer. Mulheres, pedagogas, educadoras e feministas latino-americanas e caribenhas que inspiram as epistemologias críticas e pós-críticas na perspectiva de um ativismo transformador. Com Streck, Floresta, Moura e Mistral, surgem três eixos/roteiros para novos estudos em três vertentes:

- Estudar outras infâncias na Educação Infantil: o olhar decolonial ajuda a pensar o direito das crianças e de suas infâncias. A presença das crianças na escola para vivenciar experiências educativas depende de uma ação pedagógica descolonizadora. Como as questões de classe, gênero, religiosidade e sexualidade das crianças são estudadas e analisadas numa perspectiva decolonial? Precisamos investigar e responder.
- Estudar as crianças e suas infâncias a partir de matrizes indígenas, africanas e decoloniais, ou seja, as experiências do pertencimento e da identidade étnica e racial precisam ser incorporadas como questões de pesquisa no campo dos estudos da infância. Como pensar as crianças considerando suas origens raciais e étnicas?
- Estudar infância e educação na interface do pensamento pós-moderno, pós-crítico e pós-colonial. Autores contemporâneos que criticam o padrão universal de pensamento da modernidade contribuem para investigarmos a infância como experiência singular em que cada criança concreta constrói sua própria história. Como o pensamento decolonial dialoga com a radicalidade desses autores?

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiana. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7yYpXMyr5jx5P3VwqcXdk4f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo*. Chapecó: Argos, 2009.

AGUIAR, Jórissa Danilla. Por um marxismo decolonial: contribuições para a reflexão sociológica contemporânea. *Revista IEALC*, v. 2, n. 1, p. 67-87, 2018. Disponível em: <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/viewFile/2784/5656>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* v. 11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BASSO, Jorge; ALCANFOR, Lucilene. Infância, identidade étnica e conhecimentos de matriz africana na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88363, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/w5ChjnFvYzVkWtLc9HDzjr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004. Proc. 23001000215/2002-96. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 21 jun. 2022.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

CASTRO, Mary Garcia. Pós-colonialismo e decolonialidades: etnicidade, reprodução, gênero e sexualidade – vozes da África – notas a partir de um conhecimento em curso. *Sociologia & Antropologia*, v. 11, n. 3, p. 1051–1075, out. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. *Diagnóstico das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (CHSSALLA) no Brasil*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2020. 348 p. Disponível em: [https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/4104\\_Diagnostico+CHSSALLA+final+vs+12.03.20\\_COMPLETO+2.0.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/4104_Diagnostico+CHSSALLA+final+vs+12.03.20_COMPLETO+2.0.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

CORREA, Maria. Entre o rio e a mata: um mergulho decolonial na etnografia com crianças. In: 40ª. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Anais [...]*. Belém: UFPA – Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_43\\_15](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_15). Acesso em: 22 jun. 2022.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do Saber: Eurocentrismo, Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GERMANÁ, César. *El pensamiento de Aníbal Quijano: el largo proyecto de subversión del poder*. Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.
- GOMES, Nilma. Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes. *Política e Sociedade*, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- GOMES, Nilma; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-19, ago. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-59872021000100105](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872021000100105). Acesso em: 22 jun. 2022.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-8, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- LIEBEL, Manfred. Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial. Autoctonía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 2019. Disponível em: <http://www.autoctonia.cl/index.php/autoc/article/view/134>. Acesso em: 21 out. 2023.
- LÓPEZ, Maximiliano. *A voz inaudita: notas para uma filosofia-poética da educação*. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10354>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- MACEDO, Nayara; ALENCAR, Carolina. Por uma Educação Infantil pública como direito e resistência: uma abordagem descolonizadora em periferias urbanas. In: 40ª. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Anais [...]*. Belém: UFPA – Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_43\\_21](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_21). Acesso em: 21 jun. 2022.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la Colonialidad del Ser: contribuições al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- MARTINEZ, Laura Victoria. *Infancia y poscolonialidad*. Recorridos y debates teóricos desde América Latina. In: II CONGRESO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES | III JORNADAS DE FEMINISMO POSCOLONIAL. *Anais [...]*. Dezembro, 2014. Disponível em: [http://www.idaes.edu.ar/pdf\\_papeles/M1%20-%2009%20-%20Martinez.pdf](http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/M1%20-%2009%20-%20Martinez.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.



MIGNOLO, Walter. A Colonialidade de Cabo a Rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org). *A colonialidade do Saber: Eurocentrismo, Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

OLIVEIRA, Mayra Juruá. *Diagnóstico da situação atual das CHSSALLA brasileiras*. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2019. Disponível em:

[https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/4104\\_Diagnostico+CHSSALLA+final+vs+12.03.20\\_COMPLETO+2.0.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/4104_Diagnostico+CHSSALLA+final+vs+12.03.20_COMPLETO+2.0.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

PAZ, Jonas. *Pesquisa com crianças em teses de doutorando no Brasil: uma análise a partir da (des) colonialidade*. Dissertação (Mestrado) – Unisinos, 2017. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6249>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PEREIRA, Artur O. Infância e pesquisa em busca de pedagogia descolonizadoras. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 340-345, out./dez. 2019 (Resenha do Pedagogias descolonizadoras e infâncias). Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/6wHLTh9hZVysCGgqd74tTws/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 107-130. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

REIS, Diego. À prova de balas? Necroinfâncias cariocas, violência de estado e filosofias de rua. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 17, ago. 2021, p. 1-19. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5120/512066359033/html/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

RICHTER, Sandra; BARBOSA, Maria Carmen. Entre Mía Couto e Michel Vandebroek: outra Educação da Infância por inventar. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. *Anais [...]*. Goiânia, 29 set./2 out. 2013. Disponível em:

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07\\_3300\\_texto.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3300_texto.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, Aretusa. *Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco*. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10277>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, Solange Estanislau dos. *As crianças (in) visíveis nos discursos políticos da Educação Infantil: entre imagens e palavras*. Tese (Doutorado) – Unicamp, 2014. Disponível em:

<https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/944149>. Acesso em: 3 maio 2022.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina; FARIA, Ana (Orgs.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal, Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. 173 p.

SANTOS, Vívian Matias. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicologia & Sociedade*, v. 30, p. e200112, 2018.

SEGATO, Rita Laura. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In: QUIJANO, Aníbal; NAVARRETE, Julio Mejía (Eds.). *La cuestión descolonial*. Lima: Universidad Ricardo Palma, 2010.

SEVALHO, Gil. Contribuições das críticas pós-colonial e decolonial para a contextualização do conceito de cultura na Epidemiologia. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 38, n. 6, p. e00243421, 2022.

SILVA, Gilberto; MUNSBERG, João; BALZANO, Otávio. O pensamento decolonial como alternativa ao racismo às avessas no futebol. *Praxis & Saber*, v. 1, n. 27, e10376, 2020. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/2931?locale=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, Vanderlete. Mulheres manauaras, a educação de crianças pequenininhas, direito à creche e colonialidade. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Anais [...]*. Belém: UFPA – Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_40\\_18](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_40_18). Acesso em: 2 maio 2022.

STRECK, Danilo. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, D. R. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

**Submetido:** 15/06/2023

**Preprint:** 26/04/2023

**Aprovado:** 19/03/2024

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

**Autor 1** – Participação na organização da base de dados e definição conceitual da abordagem proposta, estando diretamente envolvido na redação das versões iniciais e na revisão das versões finais do texto.

**Autora 2** – Participação relacionada aos aspectos teóricos e metodológicos adotados para a escrita do texto, estando diretamente envolvida na redação das versões iniciais e na revisão das versões finais do texto. Análise dos dados, escrita do texto, revisão da escrita final.

**Autor 3** – participação relacionada à coleta e armazenamento dos dados utilizados, à organização e análise do material selecionado, estando diretamente envolvida na redação das versões iniciais e na revisão das versões finais do texto.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## **AGRADECIMENTO**

Os autores agradecem a todos os participantes da pesquisa.