

Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais

Solange Estanislau dos Santos¹

Flávio Santiago²

Ana Lúcia Goulart de Faria³

Resumo

O presente artigo busca problematizar, a partir do pensamento pós colonialista, a obrigatoriedade da matrícula de crianças com quatro e cinco anos de idade na primeira etapa da educação básica. Portanto, defendemos ideias contrárias aos movimentos que legitimam o processo de escolarização na educação infantil, inserindo as crianças desde pequenas no tempo, na lógica e na dinâmica do sistema capitalista, e que corrobora para o projeto de colonização fundamentado no epistemicídio dos saberes considerados subalternos. Buscamos a construção de epistemologias e pedagogias descolonizadoras brasileiras, questionando os valores historicamente herdados da Europa ocidental, assim como, as relações hierárquicas estabelecidas na produção de conhecimentos. Incitamos um movimento de profanação, a fim de discordar com a normatização das infâncias que anulam suas especificidades, suas diferenças, suas linguagens, sua participação ativa e criativa na sociedade.

Palavras-chave: infâncias, pós-colonialismo, educação infantil, saberes subalternos, pré-escola

Manifesto (un) educated: postcolonial desecration

Abstract

This article seeks to examine - from the framework of postcolonial studies - the foundations that advocate the mandatory enrollment of children with four years old at the first stage of basic education. Therefore, contrary to the movements that legitimize the schooling process in early childhood education, children from early inserting in logic and dynamic of the capitalist system, and which confirms the reasoned colonization project in epistemicide of knowledge considered

1 Graduada em Pedagogia pela Unesp, mestrã em educação pela Unesp e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Membro do grupo de pesquisa GEPEDISC - linha culturas infantis (FE/Unicamp), membro do Fórum Paulista de Educação Infantil e professora da Universidade Federal de Alagoas.

2 Graduado em Pedagogia pela Ufscar, mestre em educação pela Unicamp e doutorando em Educação pela mesma instituição. Bolsista Fapesp. Membro do grupo de pesquisa GEPEDISC - linha culturas infantis (FE/Unicamp) e professor da Faculdade Zumbi dos Palmares (SP).

3 Pedagoga, doutora em Educação pela USP. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Desde a finalização do pós-doc (bolsa PDE/CNPq) na Università degli Studi di Milano-Bicocca, em setembro de 2010 é membro do Colégio Docente de Doutorado da mesma. Coordenadora da linha culturas infantis do GEPEDISC (FE/Unicamp).

menial. We seek to build epistemologies and brazilian decolonized pedagogies, questioning the values historically inherited from Western Europe, as well as the hierarchical relations established in the production of knowledge and multiple languages of access to knowledge. We urge a profanity movement in order to disagree with the standardization of childhood that is not covered by their specific characteristics, their differences, their languages, their active and creative participation in society.

Keywords: childhoods, postcolonialism, early childhood education, subaltern knowledges, pre-school

Como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão? (GUATTARI, 1985, p.50).

A pergunta feita pelo filósofo Félix Guattari⁴ nos parece atual, tendo em vista o intenso processo de escolarização que permeia os projetos de Estado para a educação infantil, creches e pré-escolas brasileiras nos últimos anos.

Se a criança sempre esteve perdida no ideal de aluno forjado pela escola básica, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, pode trazê-la de volta a cena, senão à cena social, pelo menos nas pesquisas, políticas e pedagogias da infância. Já aparecendo com estatuto de sujeito social, histórico, cultural e de direito, encontra atualmente nas creches e pré-escolas seu refúgio. A emenda constitucional n.59 vem acabar com esse oásis, vem obrigá-la a antecipar sua alienação e sua produtividade.

Esta medida, tida como garantia de direito, objetiva a escolarização da população pobre o mais cedo possível, o que significa apressar o processo normativo com que opera a educação escolarizada, tornando invisível qualquer diferença, especificidade, autoria e criminalizando os atos de resistência e de fuga.

Trata-se da continuidade de um processo de expansão, que já foi analisado por Rosemberg (1999, p.30), como algo que não necessariamente significava um processo de democratização da educação, mas talvez apenas “uma realocação, no sistema educacional, de segmentos sociais excluídos”, o que seria uma “inclusão [que] acarreta, paradoxalmente, a exclusão”.

4 No capítulo “A creche como iniciação” da obra “Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo” publicada pela editora Brasiliense no ano de 1985.

Meninos e meninas, negros/as e não negras/os, desse Brasil afora estão destinados e destinadas a percorrer o caminho traçado por adultos e adultas preocupados/as com seu futuro e que nada entendem do seu presente.

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças.

Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana.

O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua.

O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo.

E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida prisioneira.

Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (GALEANO).

Neste manifesto, inspirado nos manifestos antropofágico e da poesia pau-brasil, de Oswald Andrade, publicados respectivamente em 1928 e 1924, problematizamos alguns fundamentos que legitimam a obrigatoriedade da antecipação da escolarização, a partir das tensões entre o marxismo e o pensamento pós-colonialista, procuramos marcar uma ruptura com a tradição epistemológica submetida a princípios cartesianos e colonialistas, ressignificando antropofagicamente os saberes e criando novos arcabouços teóricos que visem a produção de um novo modelo de ciência, conhecimento e educação.

Temos forjado nas últimas décadas uma rede discursiva normativa que coloca a criança no centro das preocupações políticas com véis econômico e travestido de objetivos educacionais. Temos o recente Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024), cuja meta é: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. Trata-se de um projeto de nação”. Nação adultizada. Escolarizada. Falada. Letrada. Ocidentalizada. Heteronormativa. Machista. Capitalista. Excludente.

E temos a Emenda Constitucional nº59. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Que altera. Divide. Avalia. Ensina. Obriga a criança a usufruir parte de sua infância na escola e diminui sua permanência na educação infantil, para

compor as engrenagens da maquinaria que produz resultados em conformidade com as medidas dos organismos avaliativos internacionais.

O próximo passo está sendo a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, que visa a normatização, a escolarização, a avaliação, enfim, a tentativa de controle total das crianças e jovens, já que a “finalidade é implantar na educação a mesma lógica do mundo empresarial, para que atenda aos interesses de aumentar a produtividade e a lucratividade do capital”. (FREITAS, 2015).

Estamos novamente diante do que Fúlvia Rosemberg no final da década de 90, já discutia no seu texto “Expansão da educação infantil e processos de exclusão”: num “intricado jogo de subordinações de classe, raça, gênero e idade”. E, como já alertava a autora: “Parece-nos urgente eliminar no Brasil as trajetórias paralelas de educação infantil”, pois sabemos que essa obrigatoriedade não se dará da mesma forma de norte a sul do país e nem será a mesma para as crianças pobres e negras, já que “em seu processo de expansão, também criou e reforçou padrões de exclusão social e racial”. (ROSEMBERG, 1999, p.33).

Mas, alfabetizar para quem? E por que nesta idade? Quais finalidades, intenções e objetivos se ocultam por trás da antecipação da escolarização da pequena infância?

A CRECHE COMO ESPAÇO DE INICIAÇÃO: A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL DESDE O NASCIMENTO?

Se ao atingir a idade adulta, num momento ou noutro ele decide assumir as roupas e papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ele possa fazê-lo sem que eles lhe colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se deles e então passar a investir nos próprios valores repressivos que estas roupas e papéis são portadores. (GUATTARI, 1985, p.55).

As crianças durante o processo de alfabetização são iniciadas na lógica da tradutibilidade dos códigos sociais, os quais fornecem sentidos para a manutenção das estruturas do capital, construindo axiologicamente um arcabouço conceitual de como agir e construir suas subjetividades nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos presentes na sociedade. Conforme Deleuze (1992), a iniciação na prática da tradutibilidade é necessária, pois a

sociedade capitalista comporta-se como uma máquina social, que constrói fluxos decodificados que enraízam na pele dos membros da sociedade os códigos e princípios que os permitam estabelecer conexões diretas da síntese das relações de produção do capital.

O limite entre o ensinar e o aprender torna-se assim, uma fronteira estabelecida por sistemas de dominação, tendo como foco delimitar quem sabe e quem deve aprender, ensinando como devemos viver em sociedade. É importante destacar que esta posição, que tem como foco a valorização somente dos conteúdos escolares, recupera e fortalece a ideia de escola reprodutora, colonizadora, construtora da desigualdade e, dessa maneira, privilegia este tipo de cultura escolar, ou seja, o ambiente destinado ao controle e ao disciplinamento das crianças pelos adultos, com o objetivo de prepará-las para a vida futura e, ao mesmo tempo, encobri-las sob o papel de alunas (NASCIMENTO, 2013). Para dar conta dessa regulação são construídos artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizarem os coletivos infantis, os controlam e disciplinam.

Dentro deste contexto, as culturas infantis são fetichizadas enquanto meros elementos reprodutores do mundo adulto e a infância se torna assim um espaço de simples cópia, destituído da possibilidade de produção de cultura e interpretação dos signos que produzem o mundo. O primeiro golpe desta forma de colonialismo é a mutilação das linguagens infantis, as quais devem ser esquecidas em prol da unificação e sustentação das linguagens oral e gráfica como único meio de expressão no mundo (SANTIAGO, 2012).

A infância vai perdendo seus cheiros. Vai se tornando adulta com a prerrogativa da legitimação de um projeto de sociedade. O agora se torna inexpressivo frente às demandas e quereres almejados por aqueles que nunca vivenciaram aquilo que desejam, pois, as escolhas que fazem não são para si, mas sim para um futuro indivíduo, para uma futura sociedade, apenas para o futuro.

Apesar de tantas formas de resistência das crianças, existe uma tentativa de castração de suas potencialidades. As crianças sofrem uma tentativa de mutilação das suas *cem linguagens*⁵ para atender as demandas social, econômica e política de uma sociedade letrada, alfabetizada, qualificada. São

5 Ver poema de Loris Malaguzzi: *Ao contrário, as cem existem!*

os “discursos colonialistas [que] conformam o corpo infantil segundo a mesma lógica bélica e imperialista da exploração capitalista”. (MIGUEL, 2014, 857).

Nesse ambiente escolar engessado pelas regras ortográficas, pelos horários rígidos e pela frenética produção de lições, tarefas, atividades, não sobram tempo e espaço para o corpo infantil, para os movimentos, para a criação, para a liberdade de expressões infinitas que carregam as crianças. Inicia-se o ciclo do corpo escolarizado, legitimando os discursos colonialistas.

Discursos colonialistas sobre a infância – ao inscreverem o corpo da criança no interior de um território definido, que deve ser protegido contra a ameaça do Outro estranho e estrangeiro – constituem-no com base na mesma “gramática” dual da organização das relações humanas segundo um tipo único e fixo de vínculo político-cultural: o estado-nação. (MIGUEL, 2014, p.857).

O tempo passa a ser rigidamente controlado e produtivo, não tendo mais momentos para o brincar, até esse é controlado, na hora do intervalo. Seu espaço também não é em todos os lugares, agora, quem sabe, existe uma brinquedoteca. Inicia-se o tempo do capital, já nas creches e pré-escolas, como bem aponta Barbosa (2013, p.213): “Nos espaços coletivos de educação frequentados pelos bebês e pelas crianças pequenas: creches e pré-escolas, a velocidade e a produtividade têm sido a tradução mais constante do tempo”.

Seguindo as ideias da autora, tomamos o *tempo* como uma categoria política, que produz sentidos para a vida pessoal e coletiva, “é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social” (BARBOSA, 2013, p.215 grifos da autora).

Cada integrante de um grupo traz, consigo, uma *experiência* cultural, social, emocional diversificada, seja ele um bebê, uma criança pequena ou um professor [ou uma professora]. Portanto, quando se encontram em um mesmo espaço essas pessoas e suas experiências, há necessidade de *tempo* para transformar esse espaço em um ambiente – um lugar onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum. O *tempo* é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros

caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer.

Embora, as creches e pré-escolas pareçam espaços improdutivos economicamente, a lógica capitalista está impregnada no seu cotidiano. Baseado nas ideias de Guattari (1985), Barbosa (2013, p.216) também confirma que nessas instituições existe o tempo acelerado do capital, manifestado pela *ausência de tempo, pressa, fragmentação do tempo, produtividade*. Vive-se, portanto, um “tempo cronológico, linear, sequencial”, que segue a lógica capitalista de “produção-acumulação-consumo [que] atropela e desapropria o tempo da vida”, que “brutaliza a vida e empobrece a experiência da infância”, “*tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade”.

A autora propõe

Podemos pensar em três práticas pedagógicas, que nasceram nos processos iniciais da educação infantil, mas que hoje estão sendo substituídas por práticas de escolarização: compartilhar a vida, brincar e narrar. Três modos não lineares de viver e contar o tempo. (BARBOSA, 2013, p.218).

Assim como ela, estamos em busca de rompimentos, de outros tempos, de outros espaços, de outras pedagogias que descolonize, que transgrida, que desobedeça a essa lógica capitalista e colonial. Afinal, “educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância”, já afirmava Nascimento (2013) no título do seu artigo, que ainda é antecedido pela frase: “Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve?”. Nele, a autora ainda questiona:

Diferentes concepções de infância, diferentes atribuições à educação infantil. Num panorama tão diverso quanto desigual, qual é a educação infantil que queremos? Aquela que reconhece as crianças no presente, como sujeitos produtores de cultura, ou a que projeta as crianças no futuro, como adultos? Que reconhece a educação como direito ou que a vê como mero serviço? Quais são as forças sociais, políticas e/ou econômicas que vão interferir nessa escolha? (NASCIMENTO, 2013, p.156).

Já argumentamos aqui nesse texto, assim como fizeram outros autores e autoras, que as forças políticas e econômicas que interferem na educação infantil, apesar de usarem o argumento da educação como direito, para o futuro das crianças e da Nação, se efetivam como um mero serviço a ser

prestado, de forma diferenciada para as classes sociais e regiões. São investimentos que precisam de retorno, de resultados, de índices positivos que gerarão mais investimentos. Assim roda a engrenagem educacional, que agora inclui as crianças pequenas numa educação *preparatória* para o adulto que serão.

É necessário destacar que esses processos não se estabelecem sem um contraponto, como destaca Foucault (1990), não existe um poder destituído de qualquer resistência. Ao mesmo tempo em que existem movimentos de escolarização da educação infantil e a tentativa de castração das linguagens das crianças pequeninhas e pequenas, são criadas forças de repulsão desses processos, seja por Movimentos Sociais, como os fóruns de educação infantil, ou ações intersubjetivas produzidas pelas meninas e meninos, negros e não negros no cotidiano das creches e da pré-escola.

É necessário destacar, como aponta Macedo (2016, p. 85) em sua tese de doutorado intitulada *Crianças pequeninhas e a luta de classes*, que o espaço da educação infantil é em sua gênese um lócus de resistência ao capital, pois possibilita a participação das mulheres no campo público e político, e ao não compartimentar o conhecimento nas disciplinas escolares, ao não segmentar tanto o tempo, propicia às crianças pequeninhas um pensamento dialético e complexo capaz de questionar as verdades e o pensamento hegemônico.

Santos (2014) na sua tese de doutorado questiona a padronização da educação das crianças que invisibiliza a multiplicidade que envolve suas infâncias, no que tange as questões de raça, classe, gênero, cultura, religião, região e sexualidade. Mas, que apesar desse processo colonizador operado pela educação institucionalizada, as crianças escapam, transgridem, resistem e produzem infâncias nômades.

As resistências, segundo Foucault (1990), existem no plural, se distribuindo no tempo e no espaço de modo irregular, de forma pulverizada, atravessam as estratificações sociais e as unidades individuais, podendo provocar o levante de grupos ou indivíduos. As resistências são reações ao poder que tenta castrar a vida, de modo a afirmar sentimentos, vontades, necessidade, construindo a possibilidade de vida no momento em que ela deixa de existir.

Santiago (2014) em sua dissertação de mestrado nos mostra como as crianças negras pequeninhas resistem às discriminações, apontando que em inúmeros momentos os choros, as brigas, as rebeldias podem ser um discurso da discordância dos padrões racistas impostos pelas práticas pedagógicas presentes na educação infantil.

EPISTEMICÍDIOS ADULTOCÊNTRICOS E RESISTÊNCIAS INFANTIS

Os processos de tentativa de “silenciamento” das infâncias são históricos, como a própria construção da própria palavra ‘infância’: do “latim infantia: do verbo fari, falar – especificamente, de seu particípio presente fan, falante – e de sua negação in. O infans é aquele que, ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada” (PAGNI, 2010, p. 100). Palavra que nos ajuda a perceber os pesados grilhões do adultocentrismo que sufocam as crianças, transformando toda a pluralidade linguística de meninos e meninas em ruídos, silenciando as produções das crianças em prol da manutenção e legitimação da lógica imperialista adultocêntrica capitalista.

Assim, movidos pelo conceito de epistemicídio, pensado por Boaventura de Sousa Santos (1995) podemos afirmar que existe a deslegitimação de algumas formas de saber, as culturas infantis, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo adultocêntrico a riqueza de perspectivas presentes na diversidade das infâncias e nas visões do mundo protagonizadas pelas crianças estão sendo ignoradas, relegadas.

A perversidade deste sistema é o apagamento das produções das culturas infantis e a instituição do “reino do mesmo”. Neste contexto, é construído um padrão a ser seguido, que tenta “matar” todas as formas distintas de expressão, subjetividades e linguagem, de modo que o outro é sacrificado em prol da manutenção do mesmo. A crueldade desse processo colonial adultocêntrico cria marcas subjetivas que transcendem as singularidades das crianças, impregnando em suas caminhadas, adornos.

A construção de pedagogias descolonizadoras deve romper com o “pacto colonial adultocêntrico” e ampliar o olhar para as produções das culturas infantis, desatando os emaranhados coloniais que subjetivam as crianças, tornando-as indivíduos que compactuam com a lógica capitalista.

No âmago desse processo existe uma dissolução da criança “encarcerada, imobilizada e fechada” sob os olhares dos adultos colonizadores (olhar de vigilância) e uma transformação de perspectivas, desconstruindo a lógica adultocêntrica, para a invenção de movimentos que buscam olhar a criança, enxergando a processualidade singular dos sujeitos crianças e suas produções culturais.

Podemos ousar em afirmar, inspirados/as nas inquietações de Spivak (2010), que a tarefa do/a docente deve ser criar espaços por meio dos quais as crianças possam falar e serem ouvidas. Não podemos criar pedagogias descolonizadoras sem espaços nos quais as crianças possam se articular entre seus pares e, como consequência, produzirem culturas não categorizadas como subalternas.

Contudo, a disposição para a percepção das construções das culturas infantis exige que nos (re) alfabetizemos em outras linguagens, de maneira a abrir nossos ouvidos para todas as vibrações, a fim de compreender os modos pelos quais as crianças constituíram suas culturas e suas relações com o mundo.

Antes de ser alfabetizada com as letras e as palavras carregadas (ou não, felizmente) de preconceitos e discriminação, autoritarismos de todo tipo, valores conservadores, consumistas, individualistas, antes deste processo também rico para a organização do pensamento, outras formas de organização do pensamento já foram praticadas pelas crianças desde o nascimento, como por exemplo, inventando brincadeiras, reproduzindo e reelaborando outras, construindo engenhocas, contando histórias conhecidas e inventadas, desenhando, fazendo esculturas e organizando o pensamento tridimensional, etc. Muitas pesquisas realizadas no norte da Itália, como as de Becchi; Bondioli; Ferrari; Gariboldi, (2012); Bondioli; Mantovani (2012); Catarsi, (2005) desde o final dos anos de 1960, assim como a documentação do trabalho pedagógico realizado nas creches, tem tornado visível o potente processo de pensamento praticado pelas crianças com a forte presença de educadoras (e alguns educadores) organizando o tempo, o espaço e os materiais para as crianças produzirem as culturas infantis entre elas e entre elas e os/as adultos /as. A presença e intervenção intencional das educadoras na creche permitem também aprendizados inusitados, apesar das crianças aprenderem mesmo quando os /as adultos/as não tem a intenção de ensinar (GUNNARSON, 1994).

É necessário, como destaca Faria (2007), que os educadores/as, professoras/es e pesquisadores/as deem oportunidade para as crianças serem ouvidas, pois voz elas têm, e como já dito acima, aproveitam-se dela. Portanto, precisamos ouvi-las mesmo quando elas ainda não falam, não andam, não leem e não escrevem, tornando possível reconhecê-las como capazes de estabelecer múltiplas e potentes relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idades diferentes e com os/as adultos. Assim, devemos que estar atentos que a escuta das crianças pequeninhas ultrapassa a mera decodificação de palavras verbais, existindo a necessidade de se ouvir outros sons, outras formas de comunicação, percebendo também as linguagens corpóreas das meninas e meninos pequeninhos.

É preciso

[...] pensar Pedagogias das Infâncias com políticas, espaços, tempos e profissionais que considerem as crianças pequenas e as especificidades de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade e cultura. E questionem as relações de poder que envolvem mecanismos de controle e assujeitamento de corpos, linguagens e subjetividades promovendo práticas heteronormativas, sexistas, racistas, fascistas que excluem, discriminam, estereotipam e anulam os meninos e as meninas. (SANTOS, 2014, p.127).

Tal processo não se trata de uma captura das linguagens infantis como estratégia de aprendizagem, educação e, sobretudo, controle, mas como um espaço de abertura para expressão do protagonismo infantil e da condição inventiva das crianças. A educação infantil a partir desses pressupostos se tornaria um espaço que favorece as diferenças superando as desigualdades, possibilitando ouvir sensivelmente as singularidades, de modo a “abrir-se” a escuta dos desejos, medos e anseios das crianças.

E se as crianças quiserem praça ao invés de pressa?
E se quiserem pôr feição ao invés de perfeição?
E se quiserem chuá ao invés de chiu?
Calor ao invés de calar?
Sentir ao invés de sentar?
Caminhar ao invés de caminha?
Viver ao invés de vir ver?
E se quiserem cantar ao invés de contar?
E se quiserem contar
Com a gente?
Vou contar o que acontece:
A gente quer tomar.

A gente quer tomar conta.
A gente quer tomar o que não é da nossa conta.
Como podem contar com a gente?
(SEREDA, 2012)

VAMOS PROFANAR! VAMOS DISCORDAR!

Inspirados por Agamben (2007) e por Vandembroeck (2009), propomos profanar e discordar com toda forma de colonização das crianças e infâncias brasileiras. E inspirados por Mignolo (2008), incitamos a desobediência política e epistêmica.

Todos esses autores propõem o questionamento das normas vigentes, das regras e de epistemologias eurocêntricas, racistas, machistas e heteronormativas que fundamentam as políticas, a economia, a educação e toda nossa vida social. E assim criam o desvio, o inferior, o outro, o subalterno. Classificam, padronizam, pasteurizam, escolarizam e excluem.

Nesse contexto, a luta pela ética não é, como se costuma afirmar a luta pelo cumprimento da norma existente, [...] a luta pela ética é a luta pela liberdade, ou seja, luta para que possamos experimentar nossa “própria existência como possibilidade ou potência”, “potência de ser e de não ser”. (ASSMANN, 2007, p.9).

“Agamben nos alerta para o fato de termos perdido a arte de viver, que é da infância” (ASSMANN, 2007, p.13).

Para isso, precisamos não apenas discordar e desobedecer, mas desconstruir, abandonar padrões e “conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares”. (MIGNOLO, 2008, p.288).

E, quando isso não for possível, que possamos profanar, pois “profanar não significa simplesmente abolir ou cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas”. (AGAMBEN, 2007).

E assim, como Oswald de Andrade (1928):

Contra todas as catequese. E contra a mãe dos Gracos.
[]

Contra todos os importadores de consciência enlatada. A existência palpável da vida. E a mentalidade pré-lógica para o Sr. Lévy-Bruhl estudar.

[]

Contra o mundo reversível e as idéias objetivadas. Cadaverizadas.

[]

Contra as sublimações antagonônicas. Trazidas nas caravelas.

Contra a verdade dos povos missionários, definida pela sagacidade de um antropófago, o Visconde de Cairu: - É mentira muitas vezes repetida.

[]

Contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud - a realidade sem complexos, sem loucura, sem substituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto Antropofágico**. *Revista de Antropofagia*, São Paulo, p.3-7, 1928.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto pau-brasil**. *Correio da Manhã*, 18 de março de 1924.

ASSMANN, Selvino José. Apresentação. In: AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007, p.7-14.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e cotidiano – tempo para viver a infância**. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov.2013.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio. **Idéias Orientadoras para a creche**. Campinas: Autores Associados: 2012.

BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna. (orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CATARSI, Enzo. (entrevista) **Livros e desenvolvimento linguístico das crianças pequenas. Pátio - educação infantil**, n.8, p.21-24, 2005

DELEUZE, Gilles. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica.** *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, no. 92, p. 1013-1038, out/2005 (especial).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Fechar escolas para quê?**. 03/11/2015. Disponível em:< <http://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: nov./2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

GUNNARSON, Lars. **A política de cuidado e educação infantil na Suécia**. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994, p.135-187.

GUATTARI, Félix. **A Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad.: Suely Belinha Rolnik. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

MIGNOLO, Walter D.. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGUEL, Antonio. Infância e Pós-Colonialismo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n.128, p.629-982, jul.-set./2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: teoria & prática**, v. 31, p. 153/61-168, 2013.

PAGNI, Pedro A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, dez./2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.107, p.7-40, jul./1999.

SANTIAGO, Flávio. **Meu cabelo é assim... Igualzinho o da bruxa, todo armado! Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, Solange Estanislau dos Santos. **As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras**. 2014. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas.

SEREDA, Marina. **Ao invés**. 2012. Disponível em: <<http://sitedepoesias.com/poesias/83591>>. Acesso em 22 de outubro de 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad.: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VANDENBROECK, Michel. Vamos discordar. Trad.: Tatiane Cosentino Rodrigues. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 13-22, nov. 2009.

*Recebido em novembro de 2015
Aprovado em janeiro de 2016*