

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Olivia Pires Coelho



**“As crianças são as verdadeiras anarquistas”:** sobre decolonialidade e infâncias.

PORTO ALEGRE

PRIMAVERA DE 2017

**Olivia Pires Coelho**

“As crianças são as verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa

PORTO ALEGRE

PRIMAVERA DE 2017

**Olivia Pires Coelho**

“As crianças são as verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos sobre Infâncias

APROVADA EM: \_/\_/\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carmen Silveira Barbosa (Orientadora)

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Oliveira (PPGEDU/UFRGS)

---

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (UNICAMP)

---

Prof. Dr. Marcelo Argenta Câmara (POSGEA/UFRGS)

---

PORTO ALEGRE  
PRIMAVERA DE 2017

*Dedico esta dissertação à Juno Artemísia Astolfi Machado, minha filha.*

## Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Spartaco e Janaina pelo apoio e extrema dedicação durante toda a minha vida, sei de todos os sacrifícios e os amarei e agradecerei eternamente.

A toda minha família, minha irmã Maria Clara, meus primos Olavo e Livia, minha afilhada Fernanda e meus tios Nonato e Júlia, que mesmo distantes me incentivam.

Agradeço a minha nova família, meu companheiro Fernando, que está ao meu lado constantemente e divide comigo a criação da nossa maravilhosa filha Juno Artemísia e me apresentou com meus sogros tão especiais, Geroni e Carmen, que tanto nos ajudam, e com minha cunhada Amanda que nutre um amor muito especial pela sobrinha.

Agradeço a minha orientadora Maria Carmen Silveira Barbosa, a Lica, por todo apoio e disponibilidade. Sem você, certamente, eu não teria amadurecido tanto enquanto estudante.

Pedro Toscan, Giovanna Perez, Beatriz Simonetti, Abel Prates, Daniela Aglio, Anderson e Vitória Neves, serei sempre agradecida à vocês e às suas famílias por todo acolhimento. São vocês que me fazem dizer que, hoje em dia, eu tenho uma “família” em Porto Alegre.

Agradeço as minhas colegas da linha de pesquisa, todas vocês são muito especiais pra mim; Carolina, Claines, Clarisse, Crislaine, Fabiana, Juliana, Niqueli, Queila, Sariane e Vanessa: obrigada por fazerem do CLIQUE um grupo tão acolhedor.

Agradeço ao professor Rodrigo Saballa, não é a toa que és tão querido na FACED, obrigada por toda motivação.

Agradeço ao coletivo discente e aos professores/professoras e servidores do PPGEDU/UFRGS pela colaboração na minha formação. Agradeço aos meus professores/professoras, servidores e funcionários terceirizados da FACED.

Por fim, agradeço ao CNPq pela bolsa de estudos concedida e aos brasileiros: que esta pesquisa possa contribuir para pensarmos a infância no Brasil.

## Resumo

As crianças são as verdadeiras anarquistas”? Que peso tem uma “verdade” sobre as crianças? Para ilustrar essa dissertação, questionamos uma “verdade” pichada em um muro. Porque as verdades sobre as crianças estão em todos os lugares, nós, adultos, as escrevemos, as pichamos, as pintamos em todos os lugares. Essas “verdades” estão em livros, em manuais de científicos, em enciclopédias pediátricas, nos currículos e até nas representações artísticas sobre as crianças e sobre as infâncias. Fundamentada nas concepções decolonialistas sobre a infância e as crianças, esta dissertação faz um resgate teórico do pós-colonialismo e da decolonialidade latino-americana, em especial, das produções acerca dos Estudos da Infância e educação das crianças pequenas. Problematizando também uma discussão metodológica a partir das contribuições anarquistas. Apresento possibilidades e limites para discutir (outras) infâncias pelo anarquismo, pela América Latina, pelos territórios (de)colonizados, pela desescolarização, em consonância com os estudos pós-coloniais e decoloniais.

Palavras-chave: Pós-colonialismo; Decolonialidade; Anarquismo; Educação Infantil; Estudos da Infância

## Abstract

“Are children the real anarchists?” What weight has a "truth" on children? To illustrate this dissertation, we question a "truth" graffitied in a wall. Because truths about children are everywhere, we, adults, write them, graffiti them, paint them everywhere. These "truths" are in books, in scientific manuals, in pediatric encyclopedias, in curriculum, and even in artistic representations about children and childhood. Based on decolonialist conceptions about childhood and children, this dissertation makes a theoretical rescue from postcolonialism and Latin American decoloniality, especially from the contributions on Childhood Studies and early childhood education. Also problematizing a methodological discussion from the anarchist contributions. I present possibilities and limits to discuss (other) childhoods through anarchism, Latin America, colonized territories, unschooling, in line with postcolonial and decolonial studies.

Key-words: Post-Colonialism; Decolonial; Anarchism; Early Childhood Education; Childhood Studies

## Sumário

O COMEÇO.....	1
A autora.....	1
A temática .....	3
A pesquisa .....	5
PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	8
DECOLONIALIDADE E PÓS-COLONIALISMO .....	12
O decolonial latino-americano .....	15
O pós-colonialismo .....	21
Os sujeitos: “os de baixo”, “os outros” e as crianças.....	25
O ANARQUISMO.....	36
Anarquismo e educação.....	39
Enfrentamento: a infância no anarquismo .....	44
A INFÂNCIA DESCOLONIZADA: Experimentação anarquista.....	65
Desescolarização .....	71
Território livre da infância: o Jardim Nômade.....	77
O FIM: A POTÊNCIA E O DEVIR DA PESQUISA.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	93



## O COMEÇO

### A autora

Sou Olivia Coelho, tenho vinte e cinco anos, graduada em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Manaus, cidade onde nasci, cresci, vivi e morei até os vinte anos, em 2012, quando me mudei para Porto Alegre – RS para passar dois semestres como estudante visitante no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A cidade me encantou muito, logo eu, que tenho uma sensibilidade com *ciudades*, decidi ficar. Retornei à Manaus em 2013 para defender o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, em seguida, me mudei para Porto Alegre onde permaneço até o presente momento e me constituo enquanto uma estudante-pesquisadora, ingressando em 2015 na Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

Durante o ensino médio participei de organizações políticas, me ocupando principalmente com uniões da juventude comunista, me desvinculando no início da graduação, em 2010, quando tive o primeiro contato com o anarquismo e com os movimentos autônomos (especialmente o feminismo) nos corredores da UFAM. Estive envolvida com atividades do movimento estudantil durante toda a graduação, no Centro Acadêmico de Geografia da UFAM e no Coletivo Feminista Baré, ambos atuantes em Manaus. Ocupei-me em colaborar com a organização coletiva e autônoma da Marcha das Vadias em Manaus e ajudei a construir o Grupo de Estudos Anarquistas e o Grupo de Estudos Feministas, ambos autônomos. A expressividade dos movimentos sociais na UFAM era mínima, o que me frustrava bastante. Essa situação se alterou após as jornadas de junho de 2013, infelizmente, já não era mais estudante na universidade e também não morava mais em Manaus e não pude acompanhar o decorrer da vida política lá. Minhas vivências sempre foram permeadas por um massivo conservadorismo, por grande parte dos colegas e dos professores. Meu TCC intitulado “Educação, Geografia e Anarquismo” foi orientado pelo professor Dr. Ricardo José Nogueira (hoje o considero um amigo e sou muito agradecida pelas suas contribuições na minha vida acadêmica e por acreditar em mim e na minha pesquisa), anarquista, que me ajudou a pesquisar as contribuições anarquistas para educação e para o ensino de Geografia. Foi o único TCC defendido no Departamento de Geografia (até 2013, após desconheço) que abordou a questão anarquista, fui aprovada com 10.

A decisão de permanecer em Porto Alegre, após um ano de intercâmbio, está/esteve relacionada com a possibilidade de me envolver mais em movimentos autônomos. Particpei do Coletivo de Mulheres da UFRGS, estive envolvida na organização da Marcha das Vadias em Porto Alegre e próxima a Federação Anarquista Gaúcha, prestigiando as atividades do Ateneu Libertário Batalha da Várzea. Particpei, também, da organização da I Feira do livro Feminista e Autônoma de Porto Alegre (atividade reprimida com força policial<sup>1</sup>), do movimento de Desescolarização Comunidade Aprendizente, e da construção da segunda (2014) e da terceira (2015) edição da Desescola de Verão Anarquista (DEVA), além de acompanhar e apoiar as práticas e a organização do Jardim Nômade. Em Porto Alegre pude dar início a um projeto pessoal, virtual, intitulado Empoderamento Infantil, no qual trabalhava questões políticas do feminismo e da infância. Esse projeto teve uma expressividade significativa, atingindo mais de doze mil “curtidas” no Facebook, infelizmente, o encerrei em 2016, por um grande policiamento de “apoiadores virtuais” do projeto “Escola Sem Partido<sup>2</sup>” (recebendo mais de mil mensagens por dia alegando que discutir empoderamento e feminismo com crianças era uma prática esquerdista que precisaria ser combatida (sic)).

---

Estive ocupada com as discussões sobre Educação de duas maneiras distintas, mas entrelaçadas e, atualmente, indissociáveis. Durante as investigações do TCC, pesquisei sobre as iniciativas autônomas e sindicalistas em espaços educativos anarquistas, alguns escolares, outros não, enfatizando a contribuição anarquista para o ensino de Geografia, principalmente em Élisée Reclus e Piotr Kropotkin, anarquistas geógrafos. Ao mesmo tempo procurei e me envolvi em movimentos autônomos da educação que reivindicavam, majoritariamente, a Desescolarização, como a Comunidade Aprendizente. Ajudei a pensar em espaços para crianças nas feiras anarquistas de Porto Alegre, inclusive trazendo a provação à tona em demais espaços políticos, e organizando a ciranda na Feira do livro Feminista e Autônoma. Minha preocupação mais significativa estava centrada na questão dos bebês e das crianças bem pequenas. Cursei o técnico em Educação Infantil, licenciado pela Prefeitura de Porto Alegre e fui trabalhar como

---

<sup>1</sup> <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/11/mulheres-relatam-agressao-policial-em-evento-feminista-4892735.html#showNoticia=XER0dy41Y0g1NTUxNTg4OTExNzUyNDIxMzc2TE5sMTAwMDA0OTk5NTIxNDcyMTEyMjNlVXzQ1NzM4MDc1MTQ4MjZlZnc0NzlrU3VcVSNtaGIyJGhHMzUjPnQ>

<sup>2</sup> <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao>

professora auxiliar numa escola privada de Educação Infantil, dado o meu pouco interesse na possibilidade de ensino escolar que a Geografia me proporcionaria. Vi uma potência de educação não-escolarizante na Educação Infantil. Entrei na Licenciatura em Pedagogia da UFRGS para obter a titulação pertinente ao exercício da docência com as crianças bem pequenas e os bebês e no PPGEDU para seguir investigando, aprofundar as discussões sobre as infâncias. Curso o mestrado vinculada a linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, orientada pela prof. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, que me acompanha no desenvolvimento das pesquisas sobre educação e infâncias, sobre a identidade decolonial, no grupo CLIQUE - Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas.

Sou descendente da linhagem materna de indígenas Kambeba, do Alto Rio Solimões e mãe da Juno Artemísia, a bebê mais legal da América Latina.

### A temática

Esta pesquisa tem duas grandes temáticas, trabalhadas a partir da perspectiva dos Estudos da Infância: 1) as teorias pós-coloniais e o decolonialismo e 2) o anarquismo e suas relações com a Educação. Há um encontro por se tratarem de discursos emancipatórios. Essas temáticas refletem muito da minha identidade enquanto estudante-pesquisadora, latino-americana e militante do anarquismo, defensora de uma educação libertária e emancipatória, destacando sempre a importância da reflexão acerca das crianças bem pequenas e dos bebês.

Os estudos pós-coloniais podem ser conceituados como um grande conjunto de teorias cujo foco tem sido subverter a ordem social, política e econômica imposta pelo processo colonizador ocidental, em áreas de concentração das Ciências Humanas e Sociais e da Filosofia – G.C Spivak em *A Critique of postcolonial reason* divide as contribuições das teorias pós-coloniais em Filosofia, Literatura, História e Cultura. O pós-colonialismo agrega pesquisadores indianos e asiáticos, da Oceania, dos territórios e países africanos, norte-americanos e europeus (apesar de que a concentração europeia se deu muito mais nos Estudos Culturais). Junto às teorias pós-coloniais, me concentrei em identificar os movimentos decoloniais latino-americanos, que surgem a partir da necessidade de pensadores/pensadoras em especificar as nuances do processo colonizador a partir do Sul do Mundo, ou seja, países e territórios da América Latina e do Caribe. Isto porque a organização social, econômica e política destes países e

territórios pós-colonização se deu a partir de muita luta e resistência, que ocorre até hoje. O “pós” do pós-colonial não reflete as intenções latino-americanas de emancipação, o prefixo “de” de *decolonial* indica a necessidade de descolonizar o pensamento/a vida, ou seja, de se libertar das amarras e heranças frutos de um processo colonizador tão violento.

Esta temática foi e é fortemente estudada em países da América Latina, formando um grande grupo de pensadores que se opõe ao *fazer ciência* de herança europeia, se aliando e colaborando teórica e politicamente à outras lutas de emancipação, como, por exemplo, o feminismo e a luta das mulheres, o movimento de negras e negros e o anarquismo.

O anarquismo pode ser entendido enquanto uma ideologia de recusa a hierarquias compulsórias, politicamente organizado em coletivos/partidos autônomos aliados às lutas sociais de base ou individual. Há controvérsias sobre a definição de *anarquismo*, devido ao grande número de vertentes, sendo a emancipação, as não hierarquias e a anti-dominância (estatal, religiosa) um fator comum entre as tantas manifestações anárquicas: movimento punk, movimento de libertação animal, anarco-feminismo, eco-anarquismo, entre outros.

Também se apresenta como uma luta latino-americana: o *anarquismo especificista*, ou especificismo, pode ser considerado uma “forma” de anarquismo com o caráter estratégico de base nos movimentos populares e no socialismo libertário. Essa perspectiva de anarquismo surge na América Latina e emergiu de resultados das experiências da FAU – Federación Anarquista Uruguaya por volta da década de 1960 (vertente a qual me filio). A identidade latino-americana do anarquismo, apesar de apagada pelas contribuições europeias mais conhecidas, existe e precisa ser reconhecida. Busco essa identidade enquanto estudante-pesquisadora, motivo pelo qual “escolhi” o anarquismo enquanto um movimento de luta para reflexão junto aos estudos decoloniais, penso que este reconhecimento é urgente. Ambas as temáticas decolonial e anarquismo podem ter muito a contribuir para os Estudos da Infância no Brasil, no que diz respeito ao lugar das crianças nos discursos emancipatórios.

## A pesquisa

Qual lugar das crianças nos discursos emancipatórios? Essa foi a pergunta que moveu a composição deste trabalho. Procurei construir, através da identidade latino-americana, uma contribuição dos estudos decoloniais e da luta anarquista para os Estudos da Infância, para pensar e refletir sobre as infâncias, sobre os discursos que produzimos sobre as infâncias. Especialmente por acreditar que existem infâncias invisíveis ao discurso normativo, da escolarização, colonizado: as crianças que nascem e estão inseridas em contextos de resistência política, resistência latino-americana, crianças que conhecem e se inserem em cotidianos de militância. Foco nesse contexto por estar inserida nele, falo do anarquismo, pois meu primeiro contato com as infâncias (já adulta) foi nas cirandas das feiras anarquistas, não na escola de educação infantil.

Meu objetivo é investigar o lugar das crianças, onde elas estão, que lugares ocupam nos movimentos de emancipação: estão inseridas nos contextos da luta anti-coloniais? São consideradas dentro do movimento político anarquista? As meninas e meninos pequenos e os bebês são sujeitos produtores de cultura, atores sociais e tão ou mais subjugados a opressões do que pessoas adultas. Reconhecer isso é um grande passo para descolonizar o pensamento acerca da infância: aquele que insiste em mantê-la como passiva, que não interroga e resiste a contextos sociais, político e econômicos, sendo apenas “levada pela maré” da vida. Vida que é a vida adulta, vida pensada através do viés adultocêntrico<sup>3</sup>, que exclui a potência da participação das crianças, crianças pequenas e bebês. Esta pesquisa foi uma tentativa de questionar esse viés. Foi, também, uma tentativa de buscar outros olhares sobre a infância. Que concepções de infância podemos ter pensando crianças e bebês nos contextos políticos e nos discursos de emancipação? Essa questão me motiva bastante, enquanto estudante-pesquisadora, enquanto anarquista, enquanto mulher latino-americana, enquanto pedagoga que serei, enquanto mãe.

“As crianças são as verdadeiras anarquistas” é uma provocação, não pretendo entender esta afirmação como uma verdade. As crianças seriam as verdadeiras anarquistas por contestar a hierarquia imposta pelos adultos? As crianças seriam as verdadeiras anarquistas quando “desobedecem”? Não sei e não me atrevo afirmar. Mas questiono essa afirmação, não por concordar ou não (particularmente, gosto muito dessa

---

<sup>3</sup> A Prof. Dra Fúlvia Rosemberg, em 1976, num trabalho apresentado a SBPC trouxe o conceito problematizando o entendimento da infância e a juventude como “incompletude”, como algo a se formar, vir a ser, sendo unicamente uma preparação para vida adulta.

frase) mas por me identificar com uma concepção decolonial sobre infância (procurarei abordar melhor no próximo capítulo): sem afirmações sobre o que são ou não.



Figura 1: “As crianças são as verdadeiras anarquistas” Pichação.

Eu não sei se as crianças são as verdadeiras anarquistas. Espero as crianças me dizerem o que são, penso que o papel do adulto é muito mais de escuta do que de afirmação. Meu primeiro contato com a frase “As crianças são as verdadeiras anarquistas” foi numa casa que funcionava como um centro de cultura libertária e abrigava um coletivo anarquista. Era um ímã de geladeira com a fotografia de uma pichação em um muro.

Inspirei-me nessa frase para iniciar as reflexões que compõe esse trabalho de dissertação. As problematizações iniciam com o questionamento sobre quem pode afirmar o que são as crianças.



## PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*“Eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte móvel,*

*de um centro descentrado,*

*de uma periferia sempre deslocada que os repete e diferencia”.*

G. Deleuze

Uma das minhas grandes inquietações com essa pesquisa foi encontrar uma metodologia que conseguisse dar conta das inquietações e questionamentos que eu gostaria de levantar. Levei em consideração à especificidade do fazer científico nas ciências humanas e sociais, especialmente, a produção científica vinculada às lutas políticas e aos movimentos identitários e de pertencimento. Muito indaguei sobre como uma pesquisa sobre as infâncias e os movimentos de luta poderia “caber” dentro das metodologias acadêmicas. Esse capítulo foi reformulado várias vezes, o que sabia era que seria uma pesquisa de caráter exploratório. Sabia também que seria uma pesquisa marginal, pois não estaria centrada no eixo principal da Educação Infantil: não é um discurso de cunho pedagógico, não é um discurso da psicologia tampouco da pediatria. Como fazer, então, essa pesquisa?

Trata-se de uma investigação *processual*, com narrativas da minha experiência na Educação Infantil, nos Estudos da Infância, pela militância anarquista. Processual pois foi construída ao longo de vários anos inserida em espaços de organização política, e, para compor essa dissertação, me vali, também, de reflexões e vivências anteriores à pós-graduação,

O caráter de *pesquisa exploratória* está vinculado as investigações qualitativas que tem por objetivo abordar questões e problemáticas pouco estudadas ou com poucos referenciais atualizados. O documento orientador sobre elaboração de projetos de pesquisas da Universidade Federal de Goiás a conceituação para Pesquisa Exploratória nos diz que:

[...] enquadram-se na categoria dos estudos exploratórios todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Nem sempre há a necessidade de formulação de hipóteses nesses estudos. Eles possibilitam aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas. Nesta situação, o planejamento da pesquisa necessita ser flexível o bastante para permitir a análise dos vários aspectos relacionados com o fenômeno. [...] estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. (2011, p. 20).



Foi necessário investigar outras problematizações sobre o próprio fazer científico nas ciências humanas e sociais e sobre os instrumentos de pesquisa e análise que subvertam (ou tenha a intenção de subverter) a relação de dominação e saber, a lógica hierárquica entre pesquisador e pesquisador, entre “objeto” e estudo. Acredito que seria, no mínimo, incoerente, que uma pesquisa cujos objetivos estão diretamente ligados a movimentos políticos de emancipação, se ampare metodologicamente em perspectivas duras, pouco flexíveis, geralmente, próprias as ciências exatas, mas que intelectuais e pesquisadores das ciências humanas e sociais tendem a repetir afim de se validar enquanto *ciência* (observação/ problema/ hipótese/ experiência/análise de resultados), utilizando procedimentos teórico-metodológicos enquanto “métodos”, no sentido de “passos a serem seguidos rigorosamente para obtenção de resultados”. Caracteriza-se enquanto “exploratória”, também, por se tratar de problemáticas ainda emergentes<sup>4</sup> no panorama acadêmico brasileiro.

A ciência anarquista do filósofo austríaco Paul Feyerabend fornece alguns elementos nessa perspectiva. Na Introdução de *Contra o Método*, Feyerabend argumenta que “A pesquisa bem-sucedida não obedece a padrões gerais; depende, em um momento, de certo truque, e em outro, de outro; os procedimentos que a fazem progredir e os padrões que definem o que conta como progresso nem sempre são conhecidos por aqueles que aplicam tais procedimentos.” Nesse sentido, acredito que seguir um conjunto de regras pouco inteligíveis para mim não contribuiria para o desenvolvimento da pesquisa, tão quanto contribui a atenção e a dedicação em compreender a especificidade e peculiaridades dos movimentos que me propus a conhecer e participar.

Acredito que estes sejam questionamentos e reflexões comuns a pesquisadores e pensadores não delinquentes, como procuro ser (enquanto estudante). Digo isso inspirada no texto apresentado por Mauricio Tragtenberg em 1978 *A Delinquência Acadêmica*, o qual traça um percurso sobre como a produção científica e intelectual “se curva” ao capital, inclusive por um *fazer* de intencionalidade, supostamente, “neutra”. Tragtenberg (1978, p.1), sobre a universidade, argumenta que:

Não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe, onde as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber "objetivo", acima das contradições sociais.

Nesse sentido, a dicotomia entre refletir, produzir conhecimento e a militância, no caso dessa pesquisa, é inexistente. Processos de resistência são criação, (artísticas, científicas, literárias;) pequenas transgressões revolucionárias (uma flexibilização metodológica, por exemplo) contém infinitas possibilidades de exploração, análise e narrativa.

No caso das explorações sobre decolonialidade e pensamento pós-colonial, foi preciso, enquanto *procedimento de pesquisa*, um levantamento bibliográfico contínuo e a seleção do material pertinente para esse trabalho, concentrando, principalmente, as produções referentes à história e historiografia dos países e territórios ex-colônias, o qual julguei não ser necessário nesta etapa da pesquisa na dissertação, concentrando apenas nos trabalhos que se ocupavam em evidenciar o movimento político de reivindicação anti-colonial, afiliados aos próprios movimentos pós e decoloniais.

As investigações no campo dos Estudos da Infância, perspectiva teórica a qual me filio, também, não apenas para a produção dessa dissertação, mas em atuação profissional, não tive o objetivo de realizar uma *pesquisa com crianças*, apesar de reconhecer sua riqueza teórico-metodológica e ter realizado contato e vivências com as crianças no Jardim Nômade, me concentrei em indagar teoricamente sobre infâncias na perspectiva decolonial, em uma fundamentação de concepção de infância e criança libertária e em autoras/es cuja produções estivessem comprometidas com a produção dessa concepção descolonizadora e não hierárquica.

Para a execução do capítulo 4 – O Anarquismo, me dediquei a análise de material produzido por organizações políticas anarquistas e nas produções de teóricos também associados a essa perspectiva política e de militância. O capítulo é constituído por elementos unicamente dessa vertente. A seleção e organização dos materiais e bibliografias foi esquematizada partindo do princípio de adequação temática, excluindo, por exemplo, materiais de vertentes anarquistas distintas.

Ainda sobre o anarquismo, Feyerabend afirma que a ciência é um empreendimento essencialmente anárquico (2003, p. 31). No primeiro capítulo de “Contra o Método” traça o percurso da complexidade do conhecimento na história, argumentando que a própria história da ciência consiste em ideias, interpretações de fatos, problemas criados por

interpretações conflitantes, erros e assim por diante. Essa complexidade muito me interessa, apesar de não ter o objetivo de dar conta dela agora. Porém, assim como Feyerabend, afirmo que essa flexibilidade (ou liberdade?) de pensar uma investigação científica para além dos métodos e convenções metodológicas comumente empregadas às dissertações e teses não nos levará ao caos.

Há, certamente, algumas pessoas, para quem isso „não está claro“. Começemos, portanto, com nosso esboço de uma metodologia anarquista e de uma ciência anarquista correspondente. Não há por que temer que a reduzida preocupação com a lei e ordem na ciência e na sociedade, que caracteriza, vá levar ao caos. O sistema nervoso humano é por demais bem organizado para que isso ocorra. (FEYERABEND, 2003, p. 36)

Para construção, do que Feyerabend chama de metodologia e ciência anarquista, recentemente tive contato com o belíssimo material *anarcometodologia – o que pode uma pesquisa em arte* de Pinheiro (2016), onde o autor argumenta que o princípio ativo da criação existe para além do pensar limitado de método enquanto manual, reside na produção de um pensamento aberto e experimental.

Esse trabalho procurou compreender seus “objetos de pesquisa” (Todo objeto de pesquisa não existe, a escritura o faz!) enquanto conceitos em construção, tanto das temáticas decoloniais, nos Estudos da Infância e nas investigações anárquicas, não buscando cristalizá-los e reproduzi-los como verdades. A produção do conhecimento e o próprio conhecimento são questionáveis. Para além “da mão invisível dos manuais”, Pinheiro diz que:

ABNT – Ansiedade Básica e Novas Táticas... revê em revide o que pode. Atirem na Dona Norma. Trens lotados de pesquisadores neófitos encurralados pelos A.S.N.O.S (Agentes dos Serviços de Normatizações Obrigatórias Sequelados). Agentes bem treinados nos cumprimentos ajustes obrigações da D. Norma, na lógica da D. Neura. (2016, p. 232)

Por fim, encerro esse capítulo com a esperança de que as investigações anárquicas e descolonizadores sobre infâncias possam contribuir para construção de uma produção de conhecimento científico não-delinquente e que o meu processo de constituição enquanto pesquisadora sobreviva marginal às adequações forçadas milimetricamente, para caber em um conjunto de normas ininteligíveis que sobrevivem tão somente pela convenção e costume, pela insistência de repeti-las. Há potência no desajuste.

## DECOLONIALIDADE E PÓS-COLONIALISMO

Esse capítulo será dividido a partir das perspectivas de análise dos movimentos/produções anti-coloniais, majoritariamente composto, em primeiro lugar, por uma resistência de intelectuais latino-americanos ao fazer científico eurocêntrico e pela reivindicação dos povos e populações de territórios explorados no processo de expansão e domínio europeu; em segundo lugar, pela contribuição anticolonial nos/dos Estudos da Infância. Os três subcapítulos que seguem são, portanto, “O decolonial latino-americano”, “O pós-colonialismo” e “Os de baixo, os outros e as crianças”.

É pertinente defender o uso do termo “decolonial”, ainda que as produções e contribuições dos Estudos da Infância se concentrem, até então, no conceito “pós-colonial”. Não tenho a intenção de ir à contra mão dessa perspectiva, apenas resgatar a problemática que envolve o uso do “pós” na luta anti-colonial. Essa problemática surge, então, a partir da desagregação de intelectuais latino-americanos do *Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos* (mencionarei novamente a seguir) pela reivindicação de construir uma epistemologia contextualizada à luta emancipatória dos territórios latino-americanos, uma vez que o *Grupo* era de inspiração aos estudos pós-coloniais asiáticos desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos.

O uso de epistemologias advindas majoritariamente de autores europeus passou a ser vista como uma traição ao objetivo principal dos estudos subalternos de rompimento com a tradição eurocêntrica de pensamento. É neste sentido que surge a crítica decolonial, trazendo a necessidade de decolonizar a epistemologia latino-americana e os seus cânones, na maior parte de origem ocidental. Como aponta Grosfoguel, é preciso decolonizar não apenas os estudos subalternos como também os pós-coloniais. Enquanto os pós-coloniais se aproximavam das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, os decoloniais voltaram-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como os teóricos críticos de esquerda, os decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura. É neste contexto que Aníbal Quijano apresenta seu conceito de colonialidade de poder, entendida como a maneira como a dominação das potências centrais em relação às periféricas está estruturada, através de uma diferença étnica/racial/de gênero/de classe, que hierarquiza o dominador em relação ao dominado, com o objetivo de controlar o trabalho, os recursos e os produtos em prol do capital e do mercado mundial. É uma dominação política e econômica que se justifica através do conceito de raça, acompanhado de uma dominação epistêmica/filosófica/científica/linguística ocidental. (ROSEVICS, 2017, p. 189)

Por seguir na lógica decolonial, adotei essa terminologia ao invés do “pós”. Há também a discussão acerca do “**Pós colonial não existe**” onde, diante da crescente e constante violência a qual são submetidos os homens e mulheres, meninos e meninas, latino-americanos, de ordem econômica, política, social, racial, étnica e etária, os processos hierárquicos são evidenciados percebemos que a ruína da colonização autoritária e sangrenta ainda se faz presente. Ainda nesse sentido, há a crítica de que uma real *descolonização* apenas seria possível com a emancipação (financeira, psicológica, social, alimentar, habitacional) dos povos, ditos, originários, as populações indígenas da América Latina. E que, ainda, essa emancipação não partiria das produções teórico-acadêmicas.

Acredito ser possível que as contribuições acadêmicas estejam politicamente comprometidas e engajadas, assim como penso compor essa dissertação. Atentando a me resguardar de um discurso opressor e colonizador, no sentido de construir uma investigação que tem por objetivo narrar a existência e subjetividades alheias à minha realidade de estudante brasileira, reforçando hierarquias pesquisador-pesquisado. Sobre isso, reproduzo, integralmente, a nota de repúdio sobre o “*epistemicídio e racismo*” denunciados no III Congreso de Estudios Poscoloniales y IV Jornadas de Feminismos Poscolonial em Buenos Aires, 2016.

*“Comunicado de lxs cuerpxs racializadx sobre el epistemicidio y racismo en el III CONGRESO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES*

*Nosotrxs cuerpxs racializadx, disidentes, diaspóricos participantes del III Congreso de Estudios Poscoloniales y IV Jornadas de Feminismos Poscolonial en Buenos Aires 2016 queremos hablar sobre las contradicciones presentes en este espacio que se pretende un lugar de discusión y de política en contra de los discursos de opresión, epistemologías dominantes y la reactualización de la colonialidad como un modo de establecer jerarquía de las relaciones.*

*Durante el desarrollo de las jornadas ocurrieron diversas situaciones que generaron incomodidad en nuestros cuerpxs:*

*Nos parece colonial que el comité organizador de este congreso esté compuesto por cuerpos y subjetividades blancas, ocupando los espacios de conocimiento para seguir tratándonos como objetos de estudios y reafirmar su lugar de poder. Esto forma parte del extractivismo blanco-europeo y de la supremacía blanca-mestiza, académica y racista.*

*Estar en un espacio y encontrar afroafectividades, intentando romper la ortopedia académica y al mismo tiempo escuchar cuerpos blancos cis-europeos hablando sobre “devenires africanos” representa la vigencia de la colonialidad, la pasabilidad y aceptación que tienen estos cuerpos y subjetividades en nuestros espacios.*

*En el congreso cuando se omite la blanquitud como lugar de habla, es violento, así como también es violenta la autoenunciación de la blanquitud por personas organizadoras, coordinadoras y participantes. Ellxs enuncian este privilegio y no reconocen la opresión, reafirmando su gesto autoridad. El centramiento de la blanquitud como lugar de habla es reafirmación de su poder historico-colonial. Por afirmaciones como estas, gente blanca europea nos acusaron de hacer “racismo reverso”.*

*En este espacio del Congreso observamos las mismas prácticas que continúan privilegiando el conocimiento científico por encima de otras formas de conocimiento. La organización del Congreso replicó no solo una forma de violencia epistémica blanqueada, sino clasista, colocando el compromiso político situado de lxs participantes por fuera de la práctica científica, como si es posible hablar de una ciencia neutral y objetiva que no hable, oprima o libere al mismo tiempo. No solo por hablar de los cuerpos “subalternizados” se rompe con lógicas opresivas del conocimiento, mientras la práctica sigue siendo en sí misma excluyente.*

*¿Lo poscolonial es que un hombre blanco-homo-normado de clase socioeconómica alta sea invitado para hablar sobre feminismos a una audiencia llena de mujeres, cuerpxs-subjetividades feminizadas racializadas?*

*¿Lo poscolonial es que una mesa de raza, etnicidades, negritudes, africanidades, afroamericanidades esté dirigida por personas blancas?*

*¿Lo poscolonial es escuchar pasivamente a hombres cis autonometrados blancos adoctrinar a las personas afrodescendientes sobre como autodefinirse políticamente?*

*¿Lo poscolonial es la reificación de lugares de poder donde personas mayoritariamente blancas definen la agenda ejerciendo violencia epistémica y exclusiones sistemáticas de perspectivas fronterizas, laterales y racializadas?*

*¿Lo poscolonial es que las poblaciones afro, indígenas y mestizas de Centroamérica sean invisibilizadas absolutamente de estos encuentros decoloniales, aún cuando su resistencia es actual y precede a la colonialidad?*

*¿Lo poscolonial es sostener discursos que no se traducen en praxis emancipadoras excluyendo, segregando y rechazando aquellos saberes y prácticas indígenas afro ancestrales ?*

*¿Lo poscolonial es continuar invisibilizando el Caribe como territorio de conocimiento, luchas y resistencias frente a procesos colonizadores que usurpan las identidades caribeñas en nombre del desarrollo y el progreso y busca de forma permanente su lejanía con respecto al resto de América Latina?*

*Lo poscolonial es blanco. Lo poscolonial es -hetero-supremaCISTA. Lo poscolonial es raCISTA. Lo poscolonial es capacitista. Lo poscolonial es económicamente privilegiado. Lo poscolonial es colonial.*

***Lo poscolonial no existe.***<sup>5</sup>

Nesse contexto, me afilio teoricamente a potência dos estudos decoloniais para pensar as infâncias, por isso inicio a construção da dissertação explanando brevemente os estudos decoloniais e pós-coloniais. O objetivo desse capítulo não é analisar minuciosamente a teoria pós-colonial e pensamento decolonial, mas sim entendê-las em um contexto analiticamente favorável para os Estudos da Infância, ou seja, evidenciando os conceitos-chaves para fundamentar um posicionamento não hierárquico, horizontal, não autoritário e libertário, que ajudará a compor essa pesquisa, junto ao anarquismo e as práticas libertárias com as crianças do Jardim Nômade.

## **O decolonial latino-americano**

Ainda que, cronologicamente, possa ser mais apropriado tratar primeiro sobre a teoria pós-colonial, escolhi primeiro abordar o decolonial latino-americano, como dito anteriormente, para marcar um lugar.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://medium.com/@loposcolonialnoexiste/comunicado-de-lxs-cuerpxs-disidentes-racializadx-sobre-el-epistemicidio-y-racismo-en-el-iii-d9d21f236950>

É importante salientar que há, no mínimo, dois entendimentos possíveis para o termo “pós-colonial”. Uma que se refere ao tempo histórico do fim do período colonial em países que vivenciaram a exploração e dominação por meio da ocupação e domínio, majoritariamente, europeu. Por exemplo, o fim do período colonial no Brasil, em 1888, fim do período colonial na Austrália em 1901, fim do período colonial em Gana, em 1957. Outra conceituação pertinente está no locus de definição do que vem a ser, então, o pensamento decolonial e os estudos pós-coloniais, conceituando como, de acordo com os autores que organizam o livro *Infâncias e Pós-Colonialismo* (FARIA *et al.*, 2015, p. 12) a vertente de olhar minucioso sobre as estratégias de violência, subordinação e desumanização que produzem o “outro”; Sendo o “outro”: a criança, o/a negro/a, o/a indígena, o/a cigano/a, os LGBTT“s (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis), enfim, todos que não são o homem branco, heterossexual, patriarcal, europeu: o *colonizador*.

A crítica está centrada, justamente, na problemática sobre o “fim” do período colonial. A retirada das forças armadas das “metrópoles” nas “colônias”, a declaração da independência, uma Constituição, são os elementos que indicam a liberdade de um território, significam que a colonização *acabou*, mas os países e territórios latino-americanos, mesmo após passarem por esses rituais, ainda percebemos amarras econômicas, embargos, produção de uma subjetividade subalterna quando comparada ao (passado) colonizador, um contínuo massacre da biodiversidade e das populações em nome da manutenção do capital internacional. Sobre isso, Fanon nos diz que:

O colonialismo e o imperialismo não ficam quites conosco depois de retirarem dos nossos territórios as suas bandeiras e suas forças policiais. [...] os estados imperialistas cometeriam um erro grave e uma inqualificável injustiça se se contentassem em retirar do nosso território as cortes militares, os serviços administrativos e de intendência cuja função era descobrir riquezas, extrai-las e expedí-las para as metrópoles. A reparação moral da independência nacional não nos cega nem nos alimenta. A riqueza dos países imperialistas é também nossa riqueza. A nível do universal, esta afirmação, duvidamos, não quer, de modo algum, significar que nos sentimos abrangidos pelas criações da técnica ou das artes ocidentais. Muito concretamente, a Europa encheu-se desmedidamente com o ouro e as matérias primas dos países coloniais – América Latina, China, África. [...] As riquezas que a sufocam são as que foram roubadas dos países subdesenvolvidos. (s/d p. 90)

O *Manifesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos* sob a coordenação de Eduardo Mendieta e Santiago Castro-Gómez pode ser considerado o marco inicial das discussões acadêmicas acerca da decolonialidade na América Latina.



No *Manifiesto*, inspirados em Ranajit Guha, no grupo de Estudos Subalternos, trata do contexto de desmantelamento dos regimes autoritários na América Latina, dos projetos revolucionários, do comunismo, dos processos de redemocratização. É, então, nesse contexto, que o *Manifiesto*<sup>6</sup> abordará os paradigmas:

1º paradigma: O *subalterno* nos estudos latino-americanos: inspirados nas revoluções mexicana, cubana e nicaraguense, encontram a necessidade de reconceitualizar a relação entre Estado, Nação e o Povo.

2º paradigma: Conceitos básicos e estratégias: onde exploram problemáticas de teoria e prática nas ciências sociais, humanas e filosofia na América Latina.

*Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.*

*Provérbio africano*<sup>7</sup>

Não pretendo me alongar nessa discussão, sendo apenas introdutória e com o objetivo de ilustrar as discussões do grupo que, inspirados no Grupo de Estudos Subalternos do Sul da Ásia, foi importante para a consolidação dos estudos pós-coloniais enquanto um movimento epistêmico, intelectual e político e tinha como projeto principal analisar criticamente na historiografia colonial feita por ocidentais europeus.

Nesse contexto de contestação de identidades *subalternas*, a desagregação do Grupo de Estudos Subalternos na América Latina catalisa a formação do grupo Modernidade/Colonidade. Mignolo (entre outros) denunciava o imperialismo dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêntricos.

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados) (Mignolo, 2000: 183-186, 213-214). Para todos nós

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/latravesiadelfantasma/2009/02/08/manifiesto-inaugural-grupo-latinoamericano-de-estudios-subalternos/>

<sup>7</sup> Retirado de Ballestrin (2013)

que tomámos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais. O principal projecto do Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos consiste em analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana. Porém, ao recorrer a uma epistemologia ocidental e ao privilegiar Gramsci e Foucault, tal perspectiva constrangeu e limitou a radicalidade da sua crítica ao eurocentrismo. Embora estes autores representem diferentes projectos epistémicos, o privilegiar do cânone epistémico ocidental por parte da escola subalterna sul-asiática acabou por espelhar o apoio dado ao pós- modernismo pelo sector do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Não obstante, ainda que com todas as suas limitações, o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos representa um importante contributo para a crítica do eurocentrismo. (GROSFUGUEL, 2008, p. 3)

Em 1998, um encontro apoiado pela CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) e realizado na Universidad Central de Venezuela reuniu importantes pensadores dos estudos pós-coloniais na América Latina e, partir deste encontro, foi lançada a publicação *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, considerada, por muitos, a publicação coletiva mais importante para consagrar a identidade latino-americana nos estudos decoloniais, reuniu autores como Walter Mignolo, Enrique Dussel e Aníbal Quijano. (Ballestrin, 2013, p. 97) A partir deste encontro, também, surge um coletivo de pesquisadores do pensamento crítico decolonial latino- americano que seria conhecido ao longo dos anos como grupo Modernidade/Colonidade, se propondo, então, a agregar investigadores para pensar a dialética da Modernidade-Colonidade na América Latina por uma ótica distinta dos estudos pós-coloniais europeus até então, pois:

[...] a teoria pós-colonial, formulada com relação ao imperialismo francês e inglês na África e na Ásia, que persistiu durante o século 20, apresentava alguns problemas na sua aplicação ao colonialismo ibérico na América Latina, que havia terminado no século 19, apesar de persistir estruturalmente em termos das colonialidades de poder, conhecimento e de ser. Ou seja, apesar de a América Latina ter ganho independência dos poderes coloniais europeus, as instituições políticas, a racionalidade científica e as hierarquias sócio raciais do período colonial, permaneceram praticamente intactas. Assim, não se pode analisar a modernidade separadamente da colonialidade. (Contramare, 2015, *online*)

A contribuição política e teórica de Dussel (2005, p.29) sobre a invenção da Modernidade na América Latina e sobre as “periferias” do mundo, julgo ser bastante didático para entender a lógica da decolonialidade. Dussel trata a Modernidade no sentido imposto pelo colonizador, no sentido de *progresso* e, ao falar da civilização moderna, refere-se às sociedades pós processos colonizatórios e aos povos europeus, que trouxeram a noção de “civilizado” *versus* “selvagem” para América Latina e outros povos que foram colonizados.

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (É, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etc). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite a “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipador” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por última, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etc.

Os conceitos usados por Dussel para analisar os colonizadores dos países latino-americanos são aqueles geralmente empregados quando descrevemos os adultos: civilizado, superior, desenvolvido. Os processos sociais de colonização política, cultural, econômica, podem ser relacionados aos processos educacionais: ambos são vistos como lineares – do primitivo ao cultivado, do rude ao civilizado, do *em* desenvolvimento ao desenvolvido; e os modos de encaminhar esses processos são a dominação e a violência. Este vocabulário remete claramente ao vocabulário educacional tradicional das escolas na modernidade. Poderia a crítica a estes conceitos realizado pela teorização decolonial apoiar a construção de teorias educacionais descolonizadoras?



Figura 2: El norte es el Sur, 1935, Joaquín Torres García

Uma importante contribuição do pensamento decolonial para refletirmos a infância é a análise contextualizada e interseccional. Mignolo (2009, p. 2) resgata que, anterior às críticas decoloniais e pós-coloniais dos, então, Estudos Subalternos: “Once upon time scholars assumed that the knowing subject in the disciplines is transparent, disincorporated from the known and untouched by the geo-political configuration of the world in which people are racially ranked and regions are racially configured.” Ou seja, há urgência de reconhecer, também, as infâncias dentro do contexto mundial, onde, há desigualdades sociais, econômicas, políticas, preconceitos raciais, assim como, reconhecer a herança colonial dessas “práticas”. Para essa dissertação, busquei por práticas que viessem de encontro a uma perspectiva que reconhecesse as crianças enquanto sujeitos ativos, produtores de cultura e, principalmente, como cidadãos (no sentido amplo de cidadania, de participação e protagonismo) sujeitos às opressões e arbitrariedades capitalistas, mas que também oferecem resistência, através do brincar e das suas culturas de pares.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> É pertinente citar o trabalho de Oliveira (2015) “Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches” em Faria *et al.* (2015)

## O pós-colonialismo

No Brasil, o termo “pós-colonialismo” também é empregado nas produções intelectuais dos Estudos da Infância, assim como em outros territórios. Diante disso, torna-se necessário fazer um breve resgate dos autores que fomentaram e construíram esse paradigma conceitual, teórico e, principalmente, político. A teoria pós-colonial parte do princípio que a colonização não acabou quando a ocupação dominante se retirou dos países, então, colonizados, pois ainda há um longo processo de *descolonização da imaginação*, da construção do nosso próprio imaginário social enquanto habitantes e cidadãos de um país ou território que foi brutalmente colonizado. A descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização, o processo descolonizar é muito mais subjetivo.

A herança colonial deixa marcas profundas na organização da sociedade (acredito não existir obra que aborde tão bem esta questão como Eduardo Galeano – *As veias abertas da América Latina*), portanto há configurações latentes que foram herdadas do processo de colonização, como, por exemplo, o racismo estrutural e institucional, a opressão patriarcal, o silenciamento das crianças, a exclusão dos povos indígenas. É nesse contexto contemporâneo que a teoria pós-colonial analisa a herança do processo colonizador. Ballestrin (2013, p. 91) argumenta que: “Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplina percebeu a herança colonial e intercedeu pelo colonizado.” Nesse sentido, é importante frisar que há uma identidade política indissociável aos pensadores, pesquisadores e, no meu caso, estudantes e militantes que adentram esse campo teórico. Particularmente, concentrei-me nos conceitos-chave do pós-colonialismo e nas ideias centrais do pensamento decolonial para refletir sobre as minhas práticas e vivências com os bebês, meninos e meninas do Jardim Nômade, uma experiência libertária e latino-americana de cuidado compartilhado e educação das crianças pequenas. Assim como fundamento meu posicionamento político anarquista na vertente latino-americana, o especificismo, e, a partir da minha militância anarquista, abriu-se um leque de possibilidades de experiências potentes com as crianças.

Entendendo que a infância não é vivida da mesma maneira por todas as crianças, a fundamentação pós-colonialista dos Estudos da Infância nos ajuda a refletir sobre a interseccionalidade tão necessária às nossas análises. Não podemos afirmar, por exemplo, que as crianças não sofrem racismo e são discriminadas por suas raças ou etnias. Ou seja, precisamos evitar uma narrativa romântica sobre infância, onde a criança é entendida como um ser imaculado, passivo, que não interage com o espaço ao redor. Em uma tarde quente de outono, em Porto Alegre, levei minha filha na brinquedoteca pública da Casa de Cultura Mário Quintana, lá encontramos outras crianças e adultos. Uma dessas adultas, cujas filhas brincavam ali, veio rapidamente me alertar quanto à uma criança que brincava ali, porque os pais dele eram *invasores* (sic) que moravam na Ocupação Lanceiros Negros, dizendo: “ele até é bom menino, mas é metido com os invasores”. As crianças não têm o mesmo direito à cidade. Em um parque público, também em Porto Alegre, há um cartaz afixado:



Figura 3: Caixa de areia do parquinho infantil no Parque Moinhos de Vento (Parcão) em Porto Alegre. Foto: acervo pessoal.

Assim como a própria Sociologia da Infância, os estudos pós-coloniais também colaboraram para o entendimento contextualizado da infância e das crianças. Mencionei anteriormente, no capítulo sobre procedimentos teórico-metodológicos, sobre importância do comprometimento político no fazer científico, na episteme dos estudos pós-coloniais, Fanon analisa que:

Acontece que o intelectual colonizado se lançou com avidez à cultura ocidental. Tal como os filhos adotivos, que só cessam as suas investigações sobre o novo meio familiar no momento em que se cristaliza no seu psiquismo um núcleo mínimo de segurança, o intelectual colonizado vai tentar fazer sua a cultura europeia. Ele não se contentará em conhecer Rabelais ou Diderot, Shakespeare

ou Edgar Poe, ele levará o seu cérebro até à mais extrema cumplicidade com esses homens [...]. O intelectual colonizado, mais cedo ou mais tarde, dar-se-á conta de que [...] nenhum colonialismo vai buscar a sua legitimidade à existência cultural dos territórios que domina. (s/d, p. 249)

Ainda que não de forma tão radical, procurei construir esse trabalho de maneira a explicitar um comprometimento político com a identidade decolonial, enquanto estudante brasileira, de uma universidade pública, militante anarquista e participante da rede Jardim Nômade.

Traçar uma genealogia dos estudos pós-coloniais e decoloniais é uma tarefa árdua. Como analisa Ballestrin (2013, p. 92) “aquilo que é considerado clássico na literatura pós-colonial é passível de questionamento”. Há o que é reconhecido enquanto “tríade francesa”: Albert Memmi com *Retratos do colonizado precedido de retrato do colonizador* (1947), Aimé Césaire com *Discurso sobre o colonialismo* (1950), e Franz Fanon com *Os condenados da terra* (1961), consideradas as primeiras obras que serviram de porta-voz para os colonizados enquanto estes ainda tinham suas vozes silenciadas. Juntamente à tríade francesa, a publicação do livro *Orientalismo*, por Edward Said, em 1987, é considerado, de acordo com Viruru (2005, p. 8) como:

a crucial moment in the emergence of postcolonial theory. The then revolutionary concept that the Orient was a European political, sociological, military, ideological, scientific, imaginative and discursive creation opened the door to many other such discursive analyses.

Memmi pondera o retrato do colonizador e do colonizado, no âmbito das reflexões sobre a emergência de um *protagonismo* na emancipação e no discurso:

Para muitos de nós, que recusávamos o rosto da Europa na colônia, de modo algum se tratava de recusar a Europa inteira. Desejávamos apenas que ela reconhecesse nossos direitos, assim como estávamos prontos para reconhecermos nossos deveres que, na maior parte das vezes, já havíamos quitado. Desejávamos, em suma, um simples ajuste de nossa situação e de nossas relações com a Europa. Para nosso doloroso espanto, descobrimos lentamente, constatamos, que tal esperança era ilusória. Eu quis entender e explicar por quê. Meu desígnio primeiro era apenas reproduzir, completa e verdadeiramente, os retratos dos dois protagonistas do drama colonial e a relação que os une. (2007, p. 183)



Em *Discurso sobre o colonialismo* Cesáire constrói o raciocínio na lógica da escrita combativa, a intenção política fica explícita ao leitor. Analisa a dominação social dos colonizadores, especialmente, sob a ótica da libertação africana.

Onde quero eu chegar? A esta ideia: que ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; que uma nação que coloniza, que uma nação que justifica a colonização – portanto, a força - é já uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama o seu Hitler, isto é, o seu castigo. (1978, p. 21)

Autores como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Spivak, podem ser entendidos como “a tríade sagrada” do pós-colonialismo, trazendo a contribuição, que hoje é entendida como uma das principais concepções dos estudos pós-coloniais: “não só o subalterno não pode falar como também o intelectual pós-colonial não pode fazer isso por ele.” (Ballestrin, 2013, p. 92). Em *Pode o Subalterno falar?*, Spivak, em suas análises sobre a decodificação britânica da lei hindu, fala sobre a construção das narrativas “oficiais” e os processos de violência que as legitimam. “Não se trata de uma descrição de “como as coisas eram”, ou de privilegiar a história como imperialismo como a melhor versão da história. Trata-se, ao contrário, de oferecer um relato de como a explicação e uma narrativa de realidade foram estabelecidas como normativas.” (SPIVAK, 2012, p. 48). Entendendo, então, a contribuição de que os sujeitos devem ser donos de suas próprias narrativas. Essa é uma das premissas que fomentam, também, os Estudos da Infância, no sentido de que crianças são capazes de construir suas narrativas, suas histórias.

### Os sujeitos: “os de baixo”, “os outros” e as crianças

No contexto da reivindicação pelas próprias narrativas e pelo protagonismo na própria história, os estudos pós-coloniais e decoloniais se aproximam muito dos Estudos da Infância, da luta anti-racismo, dos movimentos sociais, do anarquismo e da luta por emancipação e horizontalidade.

Os estudos pós-coloniais e decoloniais são uma resistência para opressões hierárquicas e de dominação. Para compreensão das crianças enquanto sujeitos produtores de cultura, é preciso entender os processos que levam os adultos e os setores

da sociedade a pormenorizar a participação das crianças nos contextos político, econômico e social. O pós-colonialismo integra de um conjunto de teorias (junto com, por exemplo, os Estudos Culturais) que pretende resgatar a autonomia e as narrativas dos grupos entendidos como, segundo o importante pensador da Geografia, Milton Santos *apud.* (FARIA *et al.*, 2015, p. 11): “os de baixo”. Negras, quilombolas, indígenas, gays, lésbicas, travestis, transexuais, ciganos, refugiadas, sem-terra, sem teto, moradores em situação de rua, pobres, crianças. Crianças ainda, não apenas por serem crianças, também podem ser pobres, negras, estar em situação de vulnerabilidade, enfim. Acredito que as crianças mereçam um olhar sensível e minucioso nos seus múltiplos contextos.

No campo da Educação, os estudos pós-coloniais e decoloniais surgem como uma tendência mais contemporânea de análise, trazendo à tona temáticas pouco exploradas até então ou até mesmo ignoradas, a diversidade sexual-afetiva, tais como o racismo, os movimentos sociais e o feminismo. Procurando por em evidência as questões de *opressão* (que produzem o outro, os de baixo) nos espaços de aprendizagem, entendendo Opressão em Kumashiro (2000, p. 26 – 27):

The first approach to addressing oppression focuses on improving the experiences of students who are Othered, or in some way oppressed, in and by mainstream society. Researchers taking this approach have conceptualized oppression in schools in two ways. First, schools are spaces where the Other is treated in *harmful ways*. [...] For example, numerous researchers have documented the discrimination, harassment, physical and verbal violence, exclusion and isolation experienced by female students, by queer students [...], by students of color[...]. Oppression, however, is not always easy to recognize. The second way that researchers have conceptualized oppression is *by looking at assumptions about and expectations for the Other [...] that influence how the Other is treated*.

Os estudos pós-coloniais e decoloniais procuram romper com a lógica da opressão das expectativas e das suposições e pressupostos acerca do *Outro*, trabalhando para que as diferenças sejam, sim, reconhecidas, mas que não sejam fator de exclusão, como por exemplo, a negritude, a transexualidade, a leitura sobre o Oriente, sobre as mulheres, sobre o “diferente”. Na mesma lógica em que os Estudos da Infância e o anarquismo estabelecem relações horizontais com as crianças, respeitando seus contextos e suas peculiaridades.

Nesse debate surge a necessidade de resgatarmos a discussão latino-americana nos Estudos da Infância, dando destaque a importante obra da CLACSO *Pensar la*

*infancia desde América Latina* (2013), em especial, a pesquisa de Ospina-Alvarado *et al.* sobre a construção social da infância no contexto de conflito armado da Colômbia. Na perspectiva decolonial da infância, os autores analisam que “Para pensar la infancia se hace necesaria la alusión al contexto en el que ésta se construye. En este sentido, de acuerdo a múltiples escenarios relacionales se configuran diversas maneras de conceptualizar las infancias, aunque en general se narre de una única manera.” (OSPINA-ALVARADO *et al.*, 2013, p. 35) A narrativa de uma infância cercada pelo medo do conflito armado nos fornece elementos para pensar uma concepção de *crianças* e de *infância* não romantizada, estereotipada. Atentamo-nos a não generalizar, então, o que seria *próprio* da infância, como a alegria, o brincar e a cultura de pares que, apesar de soar ideal, não faz parte da constituição de muitas infâncias.

Igualmente, la culpa, la desconfianza y la victimización son elementos constitutivos de la condición de infancia. La desconfianza y culpabilización se presentan en niños y niñas en situación de conflicto armado, en la medida en que sus propios compañeros son quienes tienen que decidir en muchos casos frente a su vida o su muerte, al igual que ellos y ellas mismos son posicionados en el rol de tener que elegir frente a la vida o muerte de sus compañeros. (2013, p. 55)

Os tomos I e II de *Pedagogias decoloniales*, editados por Catherine Walsh também abordam as questões referentes à infância na América Latina. Com artigos sobre pedagogia e pensamento decolonial, os tomos reúnem trabalhos e pesquisas sobre problemáticas latino-americanas, tais quais culturas, economia, modo de vida, populações indígenas, infâncias e crianças. As narrativas são combativas, de luta, exploram perspectivas das lutas travadas no e pelo território latino, no contexto da pedagogia. A obra é riquíssima e extensa, tendo cada tomo em torno de cinquenta páginas, divididos em um compilado de artigos. O capítulo 18 do tomo II, *Pedagogía y (de)colonialidade* de Mignolo e Vázquez, que trata da conversa entre os autores para constituição da Escola Decolonial de Verão. O capítulo, em forma de diálogo, convida à reflexão sobre o conhecimento decolonial na universidade e o processo do estudante latino-americano à essa identidade, argumentando também sobre escolarização e iniciativas como a Universidad de la Tierra, em Oaxaca. Nesse diálogo podemos acompanhar o percurso não-linear de construção coletiva do conhecimento e de comprometimento político, presente na identidade dos estudos pós-coloniais e decoloniais.

Penso que, em um momento mais oportuno, explorar as práticas de cuidado com os bebês e as crianças pequenas pelos Zapatistas, seria muito rico para a compreensão de uma análise decolonial da infância.

Outras bibliografias importantes para a compreensão deste paradigma é o livro *Teaching Africa: Towards a Transgressive Pedagogy*, no capítulo 7, cujo título é *Indigenous Knowledge! Any one? Pedagogical possibilities for Anti-Colonial Education* onde o autor George Sefa Dei formula possibilidades de estudos localizados, formulados juntos com os indígenas africanos. O que significaria uma *transgressão* com a maneira que a Pedagogia trata estes assuntos e a história destes povos, ou seja, numa perspectiva museológica, exótica. No mesmo sentido, Semwaza (2013), em uma perspectiva anti-colonial, narra a construção da ideia da infância antes, durante e após o período de ocupação colonial no continente africano. O autor analisa o processo de subjetivação do *Outro*, a qual as crianças foram submetidas e suas consequências e reflexos nas políticas atuais para a infância.

African children were not saved from the humiliation suffered during that time, and whose effects continue until today. This horrible experience has impacted on the way we think, talk and act on addressing children's issues today: I have made a claim that while the society seems to have detached itself from the problem at hand as if the problem is not a product of its deeds, we hypocritically claim as trying to address it. It is this improper approach that leads to bad policies and implementation. (2013, p.9)

Assim como pesquisadores australianos (nação que também passou por um processo violento da colonização europeia) também lançaram obras importantes para compreensão da teoria pós-colonial localizada, como, por exemplo, o livro *Early Childhood in Postcolonial Australia: Children Contested Identities* onde a autora Prasanna Srivivasan trata da experiência subjetiva da colonização na mente e nas emoções, fala sobre o racismo na Austrália e como as práticas de exclusão também estão presentes no campo da Educação de crianças pequenas.

No Brasil os estudos pós-coloniais estão trabalhando na perspectiva de dar maior visibilidade às crianças na sociedade adultocêntrica. Uma das estratégias da análise pós-coloniais nos estudos da Infância tem sido revisitar conceitos e práticas, fazer uma releitura do que está posto. Alguns conceitos importantes para entender este movimento são, por exemplo: o conceito de *criança* e o *tempo*.

Antes de iniciar, gostaria de lançar as questões propostas por Miguel (2014, p. 864) para pensarmos a teoria pós-colonial:

Sob um olhar pós-colonialista da pesquisa acadêmica em Educação da infância, discursos representacionais da infância e sobre a infância não poderiam ser vistos como formas de colonização metodológica da infância e dos territórios da infância? Será que o nosso desejo de territorializar a infância não seria nada mais que o desejo de constituir dicotomicamente a criança como habitante de um país estrangeiro que se opõe e opõe resistência aos habitantes do Território Científico do Mundo Adulto? Estaríamos nós constituindo a criança como o Outro Estrangeiro e Estranho – o mau selvagem, ateu, inferior, naturalmente corrupto, deficiente e deficitário, ou então, o bom selvagem rousseauiano, puro, naturalmente dotado e bem dotado, indefeso e corruptível, mas igualmente colonizáveis, cristianizáveis, aculturáveis, civilizáveis, escolarizáveis, liberalizáveis e ocidentalizáveis, e, em ambos os casos, escravizáveis e exploráveis pelo brilho sedutor do poder da mais valia do outro estrangeiro proveniente dos estranhos territórios do Outro? Não estaríamos, com ciência da ciência, construindo ilegitimamente infâncias e pedagogias desenvolvimentistas, etapistas, progressivistas, darwinistas, cumulativas, caricaturistas e capitalista? Não estaríamos desfigurando infâncias ou configurando o não configurável? Poder da ciência da infância ou ciência do poder sobre a infância?

Rhadika Viruru (2005, p. 9) nos fala sobre a importância de adotar um posicionamento político ativista na teoria pós-colonial: “[...] post-colonial theory is not limited to the study of how nations have recovered from colonization but is more concerned with the adopting of an activist position, seeking social transformation.” Ou seja, há uma identidade presente nos estudos pós-coloniais, no que diz respeito a quem produz esse conhecimento, trata-se de autores e militantes que estão envolvidos em movimentos sociais e movimentos de resistência, especialmente na América Latina, África e Ásia.

Uma contribuição importante para pensarmos os estudos pós-coloniais na infância é a caracterização da dimensão de “idade” como fator de opressão. (Victoria-Martinez, 2014, p. 1). Outra contribuição para os estudos da infância presente nas análises pós-coloniais é o questionamento da noção universal de “criança”. Os estudos pós-coloniais analisam: “la categoria de edad como factor de desigualdad, y los niños como sujetos de las poblaciones subordinadas em la expansión colonial.” (Victoria-Martinez, 2014, p. 2). Isto porque em contextos formalmente coloniais, há a hierarquização dos grupos humanos, mediante organização de ordenamento racial e étnico, assim como etário. Também é importante pensar que o conceito universal de “criança” apagaria diferenças cruciais entre as populações desta faixa etária: crianças pobres, crianças indígenas, migrantes e trabalhadores. Nascimento (2013, p. 156) analisa que pesquisadores tais quais: “Jenks (1980) e Qvortrup (1987) e Alenen (1988) delineavam, já na década de 1980, um quadro que reconhece as crianças como pessoas concretas e contextualizadas, submetidas aos mesmos problemas que atingem o grupo social do qual fazem parte, como atores sociais de pleno direito.

Viruru (2005) e Gupta (2006) traçam o caminho para entender a necessidade da reflexão pós-colonial nos estudos da infância, baseadas na categoria de *idade*, educação infantil, formação de professores e infâncias. Na perspectiva de nação colonizada (as duas pesquisadoras são indianas), as autoras analisam como o processo colonizador influencia majoritariamente nos discursos sobre as crianças pequenas.

Antes de me aprofundar nesta questão, gostaria de citar Johnson (1999, p. 62 – 75) na sua análise sobre o que seria um grande discurso colonial no início dos anos 2000 nos Estados Unidos. O autor ironiza o tratamento que alguns pesquisadores e professores de Educação Infantil da época reservavam às experiências pedagógicas estrangeiras, caracterizando-as como um *Culto à Carga*.<sup>9</sup> Johnson interpreta que as grandes tentativas de “aplicar” a pedagogia de Reggio Emilia nos Estados Unidos seguiam, o que autor entendia como, a lógica de “hegemonic practices of colonization and tourism in the field of early childhood education.” O autor critica, então, a insistência em valorizar o exterior, como um *bom outro*, em detrimento do local. Ele explica que se

---

<sup>9</sup> Culto à carga pode ser entendido, nesse sentido, como o fenômeno de adoração ao que vem “de fora”, sem maiores questionamentos sobre a sua legitimidade. Refere-se a “copiar” cegamente o “idolatrável”. Este termo é uma referência ao que aconteceu nas Ilhas Fiji em 1885, onde os locais idolatraram materiais trazidos pelos colonizadores, tratando-os como sagrados, enquanto se tratavam apenas de cargas de viagem.

pagava caríssimo para ir à Itália (início dos anos 2000, Estados Unidos) e gastava-se muito dinheiro com seminários para conhecer práticas e metodologias para “aplicar” uma determinada Pedagogia com “very little intellectual debate.” Johnson contribui para o debate de práticas pós-coloniais ao tentar desconstruir o binarismo de que existem apenas “bons” *modelos* de prática em Educação Infantil e *modelos* “ruins”. O autor argumenta que a imensa tentativa de “seguir um modelo”, talvez, seja um resquício da nossa colonialidade. O autor não pretende, por sua vez, julgar se Reggio Emilia é “bom” ou “ruim”, apenas critica a referência desta como *melhor* prática, algo a ser *seguido*, em detrimento de tantas outras ao redor do mundo, especialmente fora da Europa.

Nesta mesma lógica, Viruru (2005) e Gupta (2006) analisam como a colonização inglesa (mesmo que cronologicamente findada) influencia nos discursos sobre Infância, Educação Infantil e Formação de Professores na Índia. Viruru (2005, p. 18) analisa que:

[...] dominant ideologies of how children grow and develop have become another of colonialism's truths that permit no questioning, and that is imposed unhesitatingly upon people around the world for their own good. The idea that „real' truth exists somewhere far away, that the privileged can visit, learn and take back home countries. And perhaps the most disturbingly of all, the idea of binaries remains: a person, a profession, a field is either good or bad, going in the right or wrong direction, permissive or authoritative. There is little room for ambiguity and „indeterminacy' [...]

As autoras, ao falar de “teorias dominantes”, referem-se, na maioria das vezes, à Piaget e Vygotsky, sendo estes os “únicos” discursos aceitos sobre crianças, “aprovados” pela *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC). A crítica de Johnson sobre Reggio Emilia também se referia ao imenso incentivo da NAEYC para o “de fora”. Viruru, neste trabalho, explora como o discurso dominante é legitimado em espaços onde haveria outras possibilidades de análise devido à colonialidade, por exemplo, Vygotsky e o desenvolvimento da criança indiana.

Sobre isso, Gupta (2006) desenvolveu um trabalho, transformado em livro, chamado *Early Childhood Education, Postcolonial Theory and Teaching Practices in India: Balancing Vygotsky and the Veda* <sup>10</sup> onde a autora, de maneira muito sagaz, analisa o processo colonial de escolarização na Índia, explicando minuciosamente que a criança indiana não pode ter seu desenvolvimento “equiparado” ao desenvolvimento de uma criança europeia, por exemplo, e critica as instituições indianas por insistirem nesta visão

---

<sup>10</sup> *Veda*: conjunto de escritos sagrados da Índia antiga.

universal que qualifica as crianças em “de acordo” e “desajustadas” baseadas em um padrão irreal àquela realidade. Sobre isso, a autora analisa que:

To be in control, the colonizer had to essentially become the educator and proclaim that the only way Indians could be properly educated was through the language and canon of the educator. In British India, this required the implementation of a system of education that would bureaucratically control the way natives would be educated. (2006, p. 10)

Cannella e Viruru (2004) desenvolveram um significativo trabalho em *Childhood and Postcolonization* onde constroem um raciocínio detalhado sobre a crítica pós-colonial, sobre a infância e sobre a educação. Neste trabalho os autores abordam possibilidades de construção do conhecimento em situações *marginais*: perspectivas e histórias de vida, histórias escondidas (não oficiais, como o anarquismo, por exemplo) e vozes desqualificadas (como as crianças, talvez). Abordam ainda sobre os Estudos da Infância em uma perspectiva pós-colonial, que foge à lógica *pedagógica* de propor um manual ou um conjunto de ações para *obter resultados satisfatórios* nas relações com as crianças.

Perhaps, many who read a book on postcolonialism, childhood, and education would expect to find hundreds of pages filled with teaching techniques and practices that would treat everyone equally and result in “social justice and freedom for all.” As is obvious by now, we believe that challenging colonialism, oppression, marginalization, and exclusion are much more difficult. The process is and will continue to be a struggle; the will to, and exercise of, power that is harmful and oppressive has existed for centuries and show no sign of yielding. This power is most likely physical and hierarchical, as well as infusive and weblike. Further, processes and methodologies of decolonization do not take a linear, goal-oriented, rationalism form. (2004, p. 93)

Acredito que trazer essas discussões à tona pode ser enriquecedor nos debates atuais sobre infâncias e bebês, crianças pequenas no Brasil. Mesmo que estejamos falando, nesse momento, sobre contribuições indianas, a construção do conhecimento e de possibilidades descolonizadoras com as crianças pode apontar caminhos para reflexões das nossas práticas em situações como, por exemplo, o próprio Jardim Nômade.

A relação com as crianças por meio da pesquisa acadêmica também atravessa a problemática pós e decolonial. Dois trabalhos importantes para compreensão dessa abordagem estão em Motta e Frangella (2013) e Abramowicz e Rodrigues (2014), onde



ambos as pesquisas (sob diferentes óticas e fundamentações) propõe caminhos para descolonização da *pesquisa com crianças* enquanto perspectiva metodológica.

Em uma perspectiva semelhante, os investigadores da teoria pós-colonial na Infância procuram resignificar conceitos e práticas para que estes não permaneçam colonizando as crianças, ou seja, os estudos pós-coloniais da Infância põem em xeque a relação cientificista sobre a criança, considerando esta como uma forma de colonialismo entre o Adulto contra Criança. Se as crianças são excluídas das narrativas de suas próprias histórias, é preciso, então construir outras narrativas que as protagonize. Penso que os conceitos de *tempo* e *criança* são dispositivos que nos ajudam a compreender esta empreitada. Uma maneira muito eficiente de *colonizar alguém* é dominar o seu tempo, seu cotidiano e *conceituar* quem se é. Adultos dirigem o tempo das crianças e dizem, também, quem ou o que são as crianças.

Segundo Barbosa (2013, p. 215) o tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece à vida: individual e social. Acontece que tratamos o tempo de acordo com a lógica neoliberal: o tempo que corre. Estamos sempre “sem tempo” e transferimos essa dinâmica na nossa relação com as crianças. Barbosa fala do tempo acelerado, do tempo do capital, o controle que impomos para as crianças sobre o tempo pode ser dividido em:

**Ausência de tempo:** os professores dizem, continuamente, que falta tempo. Falta tempo para fazer tudo aquilo que desejam e tudo aquilo que deles exigem. Estão angustiados e não têm tempo para escutar as crianças, para olhar para cada criança. O tempo parece demasiado curto para as muitas expectativas sobre o que é “necessário” ter presente na educação das crianças. Diminui-se o tempo para as crianças brincarem e amplia-se o tempo para desenvolver “habilidades”, manter a concentração através de “trabalhos”, responder às solicitações que têm como objetivo *preparar para o futuro*.

**Pressa:** Essa velocidade se manifesta no modo a) como a infância vem tendo diminuída sua duração no início deste século e também no modo b) como as crianças são apressadas para atender os horários da instituição, para acompanhar o ritmo dos demais colegas, o ritmo das fábricas, o ritmo do capital.

**Fragmentação do tempo:** as ações das crianças são reguladas por tempos fixos – fragmentados, sequenciais, lineares – estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam – produtivas ao sistema e improdutiva para a vida das crianças. Uma rotina de vida sem sentido, ações não deixam marcas.

**Produtividade:** a priorização da realização de tarefas que se encerrem com produtos avaliáveis, oferta de disciplinas como língua estrangeira e informática tendo em vista a empregabilidade futura e a organização de processos de

avaliação para realizar comparações e classificações têm como justificativa fundamental a qualidade da educação e não a seletividade social. (BARBOSA, 2013, p. 216)

Assim como o tempo das crianças é colonizado por uma série de atividades, obrigações e objetivos da vida adulta regida pelo neoliberalismo econômico e a produtividade capitalista, o *conceito de criança* também é colocado em questão. Na perspectiva dos estudos pós-coloniais na infância, Oliveira (2015, p. 134) analisa que:

A inversão do discurso da negatividade atrelado à infância far-se-á pela consideração das crianças como *atores sociais* e não como meros componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, possuindo capacidade de atribuir sentido às suas ações e ao mundo que os rodeia. *A infância é concebida como uma categoria social de tipo geracional que liga às crianças aos seus contextos sociais/culturais e que é marcada pelas diferenças de gênero, classe, etnia, etc.* Essas novas perspectivas que *recusam uma pedagogia adultocêntrica, racista e sexista*, que não considera a perspectiva da criança, sua novidade, sua imprevisibilidade, suas invenções e curiosidade. (Grifo meu)

Entendendo, então, as crianças como uma categoria social não homogênea, com especificidades de gênero, classe e etnia, somos “obrigados” a ir de encontro com uma: “certa naturalização da infância, compreendida como fase de desenvolvimento da criança ou como uma fase biológica do desenvolvimento humano, igualmente sobreposta a todas as crianças” (Abramowicz e Cruz, 2015, p. 164). É preciso, então, descolonizar a nossa visão e conceituações sobre as crianças, em especial, as universalizações e o apagamento de suas identidades sociais, políticas e étnicas. Sobre esta reflexão, Aquino salienta:

Dependendo das identidades do grupo de pertencimento das crianças, a inclusão é mais ou menos excludente e a condição de estrangeiro é maior. As questões etárias, de gênero, raça quando atravessadas por questões de classe se acentuam, promovendo um processo de colonização das famílias e das crianças, no qual a negação de suas identidades as coloca em condição de subalternidade. Entretanto, tal processo, embora dominante, também é marcado por resistência e as crianças têm um papel central na sua condição de potência e criação, bem como na sua condição de “Hemisfério Sul”, território colonizado. Nesta condição, podemos buscar a perspectiva das crianças para reinventar a emancipação social dos grupos colonizados, como classes e grupos identitários subalternizados. Se ser criança é um território a ser colonizado, podemos falar em *ação*

*descolonizadora da infância* e, ampliando tal conceito, assumirmos a infância como *inauguração*; não como simples ausência ou falta, mas como possibilidade de criação e invenção. (2015, p. 101 – 102)

Para finalizar esta contextualização dos Estudos da Infância em harmonia com o Pós-Colonialismo, cito Abramowicz e Cruz que “sintetizam” a perspectiva descolonizadora de pensar com as crianças:

[...] nossa perspectiva é pensar de que maneira a criança pode ela própria interrogar a sua infância, de que maneira a criança pode infletir, interrogar, subtrair e resistir à ideia de infância, quando ela se apresenta como um dispositivo fabricado e, de certa maneira, garantidor de um funcionamento de sociedade. (2015, p. 164)

Nesse capítulo procurei introduzir um pouco das ideias centrais (e marginais) dos estudos pós-coloniais e decoloniais e suas colaborações para os Estudos da Infância. Acredito na potência emancipatória dos discursos de reivindicação de protagonismo e contextualização política e social, especialmente, no que diz respeito às crianças. Nesse sentido, me inspiro no anarquismo que, entre muitas possibilidades, também é um discurso emancipatório que tem fomentado há, no mínimo, um século, um entendimento libertário sobre as crianças e as infâncias. A relação entre o anarquismo e as teorias pós-coloniais e decoloniais estão, principalmente, na compreensão horizontal, não hierárquica, não autoritária e anti-colonização na construção de uma sociedade democrática para as crianças. Essa compreensão foi essencial para que eu chegasse à experiência do Jardim Nômade e pudesse entender sua potência na relação com as crianças. Julgo as teorias pós-coloniais e decoloniais fundamentais para uma concepção de infância libertária, viva, nômade.

## O ANARQUISMO

*Os anarquistas não são reformistas, eles não querem democratizar o ensino, mas transformá-lo radicalmente e lançar as bases de uma educação popular. Edmond Lipiansky*

Minha relação com as crianças aconteceu por meio da militância anarquista, através do questionamento sobre obrigatoriedade escolar e formação do grupo de estudos em desescolarização, o qual, no futuro, serviria de inspiração para o Jardim Nômade. Afilio-me a vertente *decolonial* do anarquismo, a vertente latino-americana, o **especificismo**. Acredito que, antes das análises e narrativas sobre o Jardim Nômade, é preciso olhar um pouco para a construção teórica do anarquismo para a Educação e para as Infâncias. Ainda que desarticulado, o anarquismo, enquanto movimento político organizado, tem trabalhado questões referentes às crianças e à pedagogia, de modo muito próximo à episteme aos estudos pós-coloniais e decoloniais: sem hierarquias, autônomo, horizontal, libertário. Para tanto, penso ser interesse dividir em dois sub-capítulos: 1 - anarquismo e educação; 2 – a infância no anarquismo. Apesar das análises sobre anarquismo não serem, especificamente, o objetivo dessa dissertação, olhar para sua construção teórica, mesmo que brevemente, auxilia na compreensão da concepção do Jardim Nômade e da minha própria formação enquanto militante, estudante e na relação com as crianças – essenciais para o entendimento do processo de construção dessa dissertação.

O anarquismo especificista, ou especificismo, pode ser considerado uma vertente de anarquismo com o caráter estratégico de base nos movimentos populares e socialismo libertário. Essa perspectiva de anarquismo surge na América Latina. Emergiu de resultados das experiências da FAU – Federación Anarquista Uruguay por volta da década de 1960. Compreendo que o anarquismo é uma forma de organização política coletiva, com estratégias junto aos movimentos sociais de base e sindicatos. O anarquismo especificista visa a construção do poder popular, há o compromisso efetivo com a mudança social, coletiva, não individual.

Certamente, existem muitas concepções possíveis de anarquismo, muitas vertentes e compreensões de como se constrói essa militância. Gallo (2007, p. 20) analisa que, para que possamos compreender a real dimensão da filosofia política do anarquismo é

necessário que o entendamos como constituído por uma *atitude*: a de negação de toda e qualquer autoridade, o autor também afirma que admitir o anarquismo como uma doutrina política é provocar o seu sepultamento, é negar sua principal força, a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e explorar. Gallo também conceitua quatro *princípios geradores* (autonomia individual, autogestão social, Internacionalismo e ação direta) para ancorar, então, um paradigma de análise político-social e compreensão do anarquismo. Considero estes quatro princípios fundamentais para que possamos compreender a proposta anarquista para educação, mas na conceituação de anarquismo, acredito em uma abordagem distinta, do anarquismo politicamente organizado.

As experiências especificistas são menos debatidas e estudadas do que as experiências europeias de anarquismo, talvez pela nossa própria tradição colonial de compreensão dos movimentos emancipatórios latino-americanos. Por um entendimento pessoal, particular de identidade latino-americana, eu, Olivia, me posiciono enquanto anarquista especificista. No Brasil, o anarquismo organizado conta com uma coordenação, a CAB – Coordenação Anarquista Brasileira e, no Rio Grande do Sul, com uma federação, a FAG – Federação Anarquista Gaúcha. Para que possamos, então, compreender o anarquismo no contexto latino-americano, reproduzo alguns princípios políticos e ideológicos da Carta de Princípios da Coordenação Anarquista Brasileira (CAB):

A compreensão, a defesa e a aplicação dos seguintes pontos:

- a) Do anarquismo como ideologia e, assim, como um sistema de idéias, motivações e aspirações que possuem necessariamente uma conexão com a ação no sentido de transformação social, a prática política.
- b) De um anarquismo em permanente contato com a luta de classes dos movimentos populares de nosso tempo e funcionando como ferramenta de luta e não como pura filosofia ou em pequenos grupos isolados e sectários.
- c). De um conceito de classe que inclui todas as parcelas de explorados, dominados e oprimidos da nossa sociedade.

[...]

- f) Da organização como algo imprescindível e contrária ao individualismo e ao espontaneísmo.
- g) Da organização específica anarquista como fator imprescindível para a atuação nas mais diversas manifestações da luta de classes. Ou seja, a separação entre os níveis político (da organização específica anarquista) e social (dos movimentos sociais, sindicatos, etc.).

h) Da organização anarquista como uma organização de minoria ativa, diferenciando-se esta da vanguarda autoritária por não se considerar superior às organizações do nível social. O nível político é complementar ao nível social e vice-versa.

i) De que a principal atividade da organização anarquista é o trabalho/inserção social em meio às manifestações de luta do povo.

[...]

o) A busca permanente do consenso, mas, não sendo possível, a adoção da votação como método decisório.

p) Do trabalho com unidade teórica, ideológica e programática (estratégica / de ação). A organização constrói coletivamente uma linha teórica e ideológica e da mesma forma, determina e segue com rigor os caminhos definidos, todos remando o barco no mesmo sentido, rumo aos objetivos estabelecidos.

q) Do compromisso militante e da responsabilidade coletiva. Uma organização com membros responsáveis, que não é complacente com a falta de compromisso e a irresponsabilidade. Da mesma forma, a defesa de um modelo em que os militantes sejam responsáveis pela organização, assim como a organização seja responsável pelos militantes.

A partir da compreensão desta distinta concepção de anarquismo, retorno a conceituação de Gallo (2007) sobre os princípios geradores, pois os considero de grande importância para o entendimento da educação anarquista. Sendo, então, autonomia individual, autogestão social, Internacionalismo e ação direta. De acordo com as análises de Gallo (2007, p. 20 – 21), podemos conceituar os quatro princípios geradores em:

**Autonomia individual:** o socialismo libertário vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação, elemento esse que não pode ser preterido em nome do grupo. A relação indivíduo-sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social – a ideia de um homem isolado da sociedade é absurda -; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria ideia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõe a sociedade e voltada para cada um deles.

**Autogestão social:** Em decorrência do princípio de liberdade individual, o Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Para os anarquistas a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, o que ficou conhecido como auto-gestão. Radicalmente contrários a democracia representativa, onde determinado número de representantes é eleito para agir em nome da população, os libertários propõe uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente do destino político de sua comunidade.

**Internacionalismo:** A constituição dos Estado-Nação europeus foi um empreendimento político ligado à ascensão e consolidação do capitalismo, sendo, portanto, expressão de um processo de dominação e exploração; Para os anarquistas, é inconcebível que uma luta política pela emancipação dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade libertária possa se restringir a uma ou a algumas dessas unidades geopolíticas as quais chamamos países. Daí a defesa de um internacionalismo da revolução, que só teria sentido se fosse globalizado.

**Ação direta:** A tática de luta anarquista é a da ação direta; As massas devem construir a revolução e gerir o processo como obra delas própria. A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidas, fazendo com que o desejo e a consciência da necessidade da revolução surja em cada um dos indivíduos. Pode-se dizer que a principal fonte da ação direta foi a da propaganda, através dos jornais e revistas, assim como da literatura e do teatro. Outro veio importante foi o da Educação, propriamente dita – formal ou informal. [...]

Considero estes elementos essenciais não somente para a compreensão da educação anarquista, mas como também fundamentais para iniciarmos o debate acerca de uma *educação descolonizadora* da infância, no viés que foi abordado no capítulo anterior e no viés de construção do Jardim Nômade.

## Anarquismo e educação

Antes de iniciar este sub-capítulo é importante frisar que creio na educação libertária também em espaços hostis, como, por exemplo, a atuação de professores anarquistas nas escolas não-libertárias, conservadoras, do Estado. Isso porque o anarquismo, especialmente nas práticas educacionais e pedagógicas, a ação-direta pela liberdade não depende de uma *afiliação*, tratando-se muito mais da potência, na tentativa de romper com a lógica hierárquica que permeia a escola tradicional.

A pedagogia anarquista reúne um conjunto de experiências educacionais (formais e informais) que colocam em questão elementos tais quais: avaliações, matérias escolares compostas por elementos curriculares “fechados”, currículos obrigatórios e hegemônicos, neutralidade política nos espaços de ensino-aprendizagem, autoritarismo, hierarquia entre os indivíduos envolvidos nos espaços de ensino-aprendizagem (professores, estudantes, coordenação, apoio etc.), religiosidade, responsabilização única dos pais e mães, Estado e escolas pelo desenvolvimento das crianças (entende-se como uma tarefa de responsabilidade coletiva), obrigatoriedade de participação nas atividades

propostas, entre tantas outras questões. A aprendizagem significativa e contextualizada, geralmente, está presente como elemento principal das discussões sobre pedagogia anarquista.

Acredito que, além de Gallo (2007), as seguintes bibliografias são essenciais para compreensão do paradigma da educação e pedagogia anarquista: Chambat (2006), Kassick (2004), Kassick e Kassick (2004), Codello (2007), Lenoir (2007), Lipiansky (2007), Luengo (S/D), Reclus (2011), Reclus e Kropotkin (2012). Claro que não afirmo que a bibliografia essencial em educação anarquista se encerre no meu acervo pessoal, há uma literatura contemporânea trabalhada pelo Grupo de estudos em Educação Libertária da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde há análises dos trabalhos, por exemplo, de Maria Lacerda de Moura e Pedro Garcia Olivo. Os trabalhos e pesquisas do Grupo são disponibilizados em: <http://libertariosufpel.blogspot.com.br/>



Acredito que estamos diante do desafio de continuar a pensar em uma pedagogia anarquista que também considere os bebês e para as crianças pequenas, uma pedagogia anarquista que não acabe em si mesma. Julgo não ser possível pensar em um projeto de educação que não considere às necessidades desta parcela da população. É preciso que militantes, pensadores e investigadores anarquistas se debrucem sobre a questão dos bebês e das crianças pequenas, seu total direito à participação em espaços de convivência, espaços de atuação política e militância. É preciso que haja espaços adequados para receber a população de bebês e crianças pequenas. O LEA tem se ocupado de, nos últimos anos, construir um projeto nesse sentido:



*O Laboratório de Educação Anarquista (LEA) se propõe a utilizar a contação de histórias como uma prática livre de educação, possibilitando associações com movimentos sociais e populares. [...]. Com essa iniciativa, esperamos estimular essa prática em outros coletivos e grupos anarquistas. Esperamos, também, que surjam novos livros infantis de cunho social e libertário, sendo este o primeiro de muitos a serem produzidos pelo LEA. O LEA é um espaço de estudo e práticas de novas propostas educativas para crianças (e adultos) numa perspectiva anarquista, que se formou a partir das demandas do Grupo de Estudos de Educação Anarquista e do Espaço Adelino de Pinho na IV Feira Anarquista de São Paulo, ambos vinculados à Biblioteca Terra Livre. Além de lançar livros para as novas gerações (e as antigas também), o LEA realiza contação de histórias, oficinas e atividades lúdicas e formativas [...]. Numa perspectiva de empoderamento popular, a cada prática de contação estamos tentando dar um maior protagonismo ao povo [...]. Se queremos criar um novo mundo temos que proporcionar uma educação baseada no apoio mútuo, na liberdade e na igualdade desde já para todas as crianças. Essa é uma das mais férteis sementes para o florescer de uma terra livre. LEA – 2014*

Nesse sentido, procurei outras sementes férteis nas aproximações do anarquismo com a infância.

Para introduzir o resultado das buscas e descobertas em anarquismo e crianças, volto a Gallo<sup>11</sup> (2007): os princípios geradores e como estes podem nos ajudar na construção do entendimento da infância no anarquismo.

**Autonomia individual:** A autonomia, a agência de suas ações, o indivíduo entendido como pleno e capaz. Pensar em uma Pedagogia que considere as crianças como potencialmente autônomas por si só, não pela tutela adulta significaria reconhecer as crianças enquanto sujeitos sociais e políticos.

**Autogestão social:** Qual o papel das crianças na gestão da sociedade? Pouco se discute sobre os bebês e o direito à cidade em espaços políticos. O direito à cidade é uma crítica ao processo capitalista de urbanização, que rejeita o projeto de cidade que não inclui os moradores na sua gestão, tornando-a dissociada da realidade das pessoas. Não pretendo me estender nessa temática, mas, como geógrafa, não posso deixar de notar que as

---

<sup>11</sup> Os conceitos, *princípios geradores*, foram trabalhados em Gallo (2007), agora os articulo com a perspectiva da construção de uma educação anarquista com as crianças, não pretendo os *reconceituar*, trata-se de uma aproximação.

discussões acerca do direito à cidade não inclui as crianças pequenas e os bebês nesta crítica. Como a cidade poderia ser pensada de modo a incluir as necessidades dessa população? A reforma urbana, se incluir a todos, não pode ignorar as crianças pequenas os bebês. Assim como as outras reformas e revoluções: de moradia, de ativismo político, o feminismo e a luta por igualdade étnico-racial. As crianças pequenas e os bebês estão por todos estes espaços. É preciso notá-las e, principalmente, ouvi-las e reconhecer, respeitar e atender às suas demandas sociais, enquanto grupo etário.

**Internacionalismo:** Julgo que este seja um dos conceitos mais potentes para pensarmos uma educação anarquista descolonizadora e vai muito ao encontro da teoria pós-colonial. A hierarquia entre as unidades geopolíticas, conhecidas como países, classificações entre primeiro/terceiro mundo, desenvolvidos/subdesenvolvidos, índices como industrialização e a constante tentativa de hegemonização (travestida de globalização), o contínuo apagamento do local, das identidades étnicas e das especificidades e potencialidades dos lugares são perspectivas que reforçam e perpetuam a lógica Norte/Sul. Romper com esta seria uma estratégia para (re)pensarmos a dinâmica de sociabilidade entre os indivíduos.

**Ação direta:** Ação direta é a capacidade que temos de resistir. Crianças resistem o tempo inteiro às nossas tentativas de homogeneizá-las, universalizá-las e domesticá-las. As crianças são as verdadeiras anarquistas por resistirem. Para cada criança que é “desajustada”, “agitada”, que “não quieta”, que “não se concentra”, que é “estranha”: uma ação direta. Com as contribuições da teoria pós-colonial e decolonial conseguimos compreender a dimensão das crianças e da infância para muito além da disciplinarização imposta pelos adultos.

Procurei resgatar, com pesquisas na rede e com ajuda do referencial teórico, os espaços escolares (formais e informais) anarquistas que se constituíram no Brasil e se, em algum relato, algum registro histórico, alguma fotografia é indicado que crianças também frequentavam estes espaços. Sistematizei este breve resgate neste quadro:

Nome da escola	Local	Organização
Escola Nova	São Paulo	Anarquista
Escola Moderna nº 1	São Paulo	Anarquista

Escola Moderna do Ceará	Ceará	Anarquista
Escola Moderna nº 2	São Paulo	Anarquista
Escola Moderna de Petrópolis	Rio de Janeiro	Anarquista
Escola Moderna de Bauru	São Paulo	Anarquista
Escola Moderna de Porto Alegre	Rio Grande do Sul	Anarquista
Escola Racional Francisco Ferrer	Pará	Anarquista
Escola Élisée Reclus	Rio Grande do Sul	Anarquista
Nova Escola	Rio de Janeiro	Anarquista
Escola Livre	Rio de Janeiro	Anarcossindicalista
Escola da União Operária de Franca	São Paulo	Anarcossindicalista
Escola Noturna da Liga Operária de Sorocaba	São Paulo	Anarcossindicalista
Escola Operária 1º de Maio	Rio de Janeiro	Anarcossindicalista
Universidade Popular de Cultura Racional e Científica	São Paulo	Anarcossindicalista
Escola Joaquim Vicente	São Paulo	Anarcossindicalista
Escola Profissional da União em Fábricas de Tecido	Rio de Janeiro	Anarcossindicalista
Escola para Operárias do Centro Feminino de Jovens Idealistas	São Paulo	Anarcossindicalista
Escola da Liga da Construção Civil	Rio de Janeiro	Anarcossindicalista
Grupo Escolar Carlos Dias do	Bahia	Anarcossindicalista

Sindicato dos Pedreiros, Carpinteiros e Demais Classes dos Trabalhadores em Geral.		
--	--	--

Sistematização de registros históricos de espaços anarquistas ocupados com assuntos educacionais.  
 Autoria própria.

Infelizmente, não obtive nenhum resultado nos meios formais sobre a participação de crianças nestes espaços ou se havia cirandas, núcleos de cuidado ou creche para receber as crianças filhas de operários e participantes destes grupos escolares. Não encontrei registro sobre a participação de mães também. Estes espaços funcionaram desde o início dos anos 1910, tendo seu fechamento no final dos anos 1920, algumas funcionaram até o início da década de 1930.

No geral, as buscas por aproximações entre o anarquismo e as infâncias e as crianças geram resultados escassos, mas alguns resultados interessantes que me ajudaram a pensar uma educação descolonizadora na perspectiva anarquista. Acredito que considerar a infância e as crianças pequenas e bebês seja um enfrentamento **necessário** e **urgente** no anarquismo, tanto para sua renovação enquanto movimento político organizado, quanto para fundamentação contínua da pedagogia anarquista. Abordarei as discussões sobre anarquismo e infâncias através dos **livros infantis anarquistas**, produzidos por militantes, evidenciando uma concepção interessante sobre infâncias/crianças pequenas. Essa mesma concepção libertária de infância, de descolonização da narrativa e da vida das crianças será resgatada nas análises sobre o Jardim Nômade, a articulação desses elementos pode ser interessante para os Estudos da Infância, na possibilidade de um entendimento decolonial das crianças.

### Enfrentamento: a infância no anarquismo

Trabalharei a infância por meios livros infantis anarquistas. Dois livros de Federico Zenoni, anarquista italiano, *Um dragão no Reino de Orb* e *Procurando monstro!*, juntamente com um livro norte-americano chamado *A Rule Is To Break: a child's guide to anarchy*. Os autores John Seven e Jana Christy lançaram o livro em 2012, também sentindo falta de material anarquista para crianças. Em 2013 encomendei o livro dos

Estados Unidos, juntamente com outro título chamado *Happy Punks* (obra dos mesmos autores, trata-se de um livro de contar - 1 até 10 - onde ao invés de contar carneirinhos, as ilustrações mostram punks se divertindo e praticando ativismo político. A história se passa para contarmos 1 punk, 2 punks... o livro é considerado o the world's first true punk rock children's book) *O A Rule Is To Break* não é muito conhecido no Brasil e não há muitas referências a este material em outros trabalhos sobre anarquismo e educação, apenas encontrei menção ao livro em um ou dois blogs de anarquistas brasileiros. O material nos ajuda a compreender uma visão contemporânea de crianças no paradigma anarquista, portanto, o traduzi do inglês para o português e distribuí gratuitamente na rede, alcançando aproximadamente 2000 pessoas interessadas em discutir anarquismo e infância, que procuraram e fizeram o download do material. Certamente, há outros materiais que fogem à minha pesquisa.

Antes da análise sobre os livros infantis, penso ser importante resgatar a discussão de Rodrigo Rosa da Silva (2015) acerca dos espaços para crianças em feiras anarquistas pela Europa. Há no Brasil, tanto nas Feiras Anarquistas de Porto Alegre, quanto de São Paulo, o debate e a proposição de atividades com e para crianças.

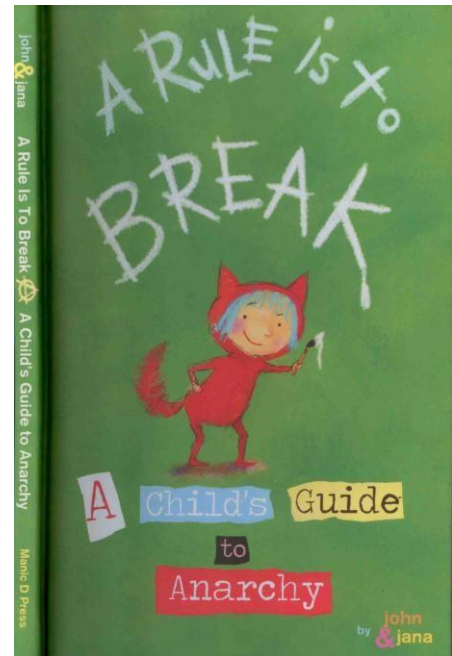
A construção de uma cultura anarquista passa pela presença e inserção das novas gerações no cotidiano militante. Se não investirmos em formação das novas gerações estaremos tornando cada vez mais distantes de nós e de nossas descendências o mundo novo que tantos almejavam muito anos antes de nós e que seguimos caminhando em sua direção. (SILVA, 2015, p. 26)

O autor narra as experiências em Firenze, Barcelona e Londres, afim de inspirar outros espaços anarquistas a se debruçarem com atenção às crianças e o anarquismo, enquanto movimento político organizado, à se concentrar na infância e suas demandas.

Rosa da Silva também organizou o importante livro *O futuro de nossas crianças e outros ensaios*, obra fundamental para uma análise minuciosa sobre as reflexões anarquistas da infância, na perspectiva não colonial de propostas pedagógicas baseadas no respeito à infância. Reunindo ensaios de Élisée Reclus (*O futuro de nossas crianças*), Domela Nieuwenhuis (*A educação libertária*), Charles-Ange Laisant (*A educação de amanhã*), Émilie Lamotte (*A educação racional da infância*) e Jean Grave (*Ensino burguês e ensino libertário*) o organizador afirma que essa reunião de trabalhos de cinco “ilustres

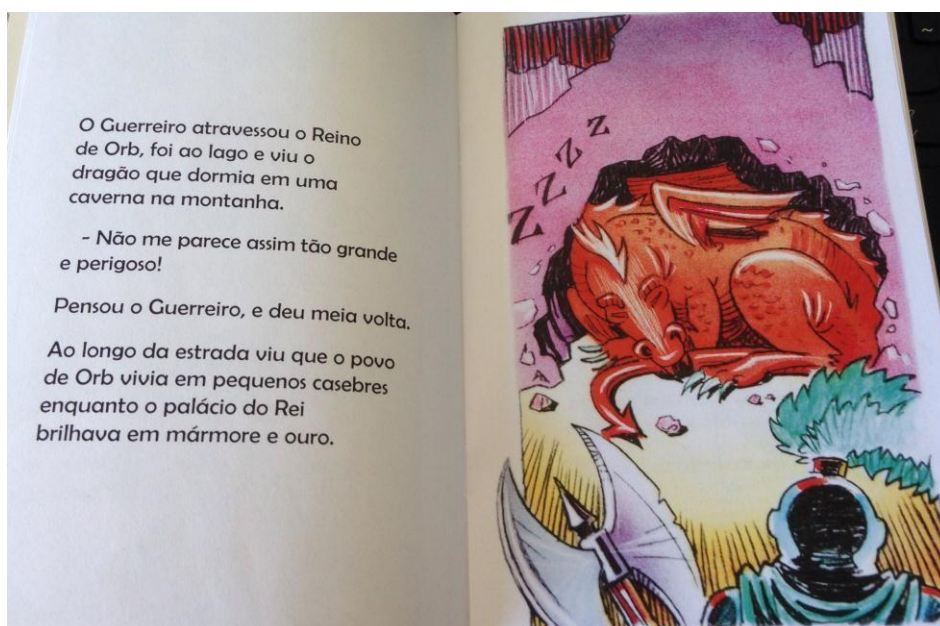
desconhecidos” contribui para realização de ideias na qual as crianças sejam os sujeitos centrais de toda relação educativa, buscando sempre alcançar a liberdade pelo exercício cotidiano da própria liberdade, individual e coletiva e que a ignorância em relação à vida e obra desses autores é inversamente proporcional à qualidade de suas contribuições. Não poderia concordar mais.

Os três livros infantis (*Um dragão no reino de Orb*, *Procurando monstro!* e *A Rule is to break*) serão compartilhados com algumas análises e apontamentos para pensarmos concepções de infância.



Figuras 4, 5 e 6: capas dos livros *Um dragão no Reino de Orb*, *Procurando Monstro!* e *A rule is to brak*. Acervo pessoal.

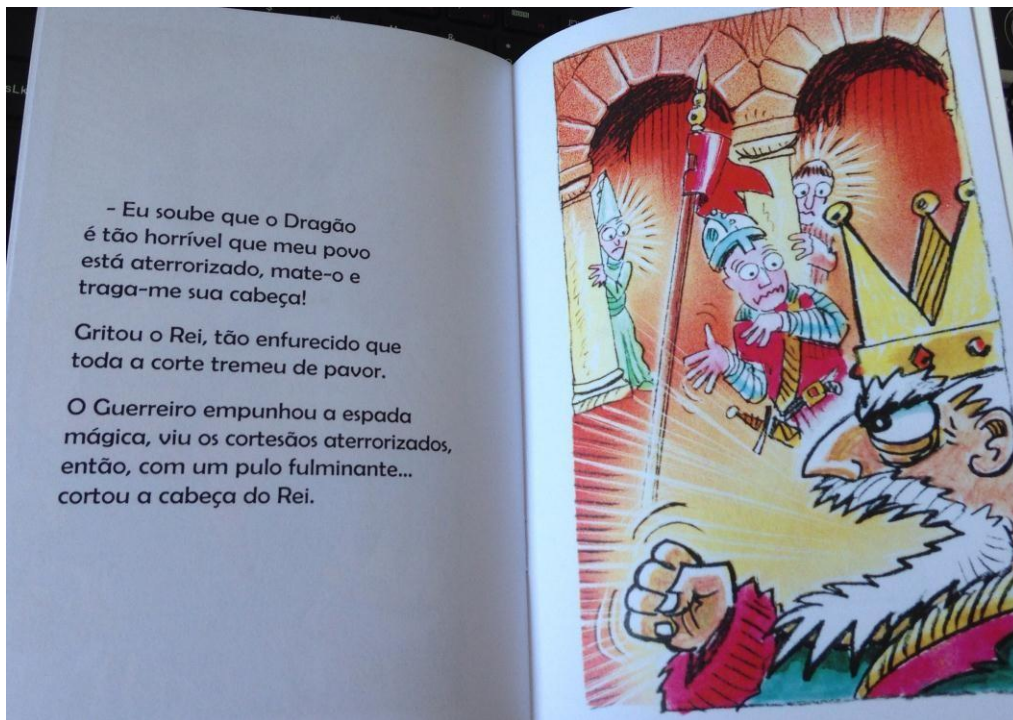




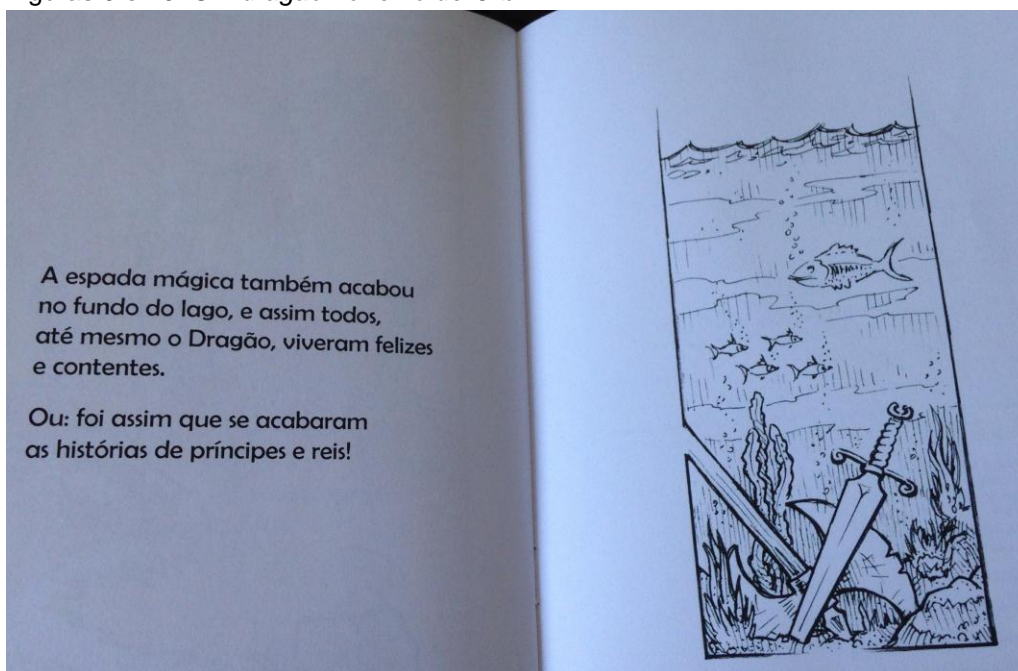
Figuras 7 e 8: *Um dragão no Reino de Orb*

A história problematiza a narrativa de reis, monarcas e guerreiros. Leva às crianças o questionamento sobre o acúmulo de riquezas por uns em detrimento de outros, apresentando a reflexão sobre as condições de moradia do rei e do povo. No livro o suposto guerreiro, um anti-herói, se compadece com o dragão, que é um dorminhoco, e o poupa da morte, encomendada pelo rei. Os livros infantis anarquistas costumam criar uma relação amigável com os monstros e combativa aos dominantes, como, por exemplo, um rei, um símbolo da lei e da desigualdade.

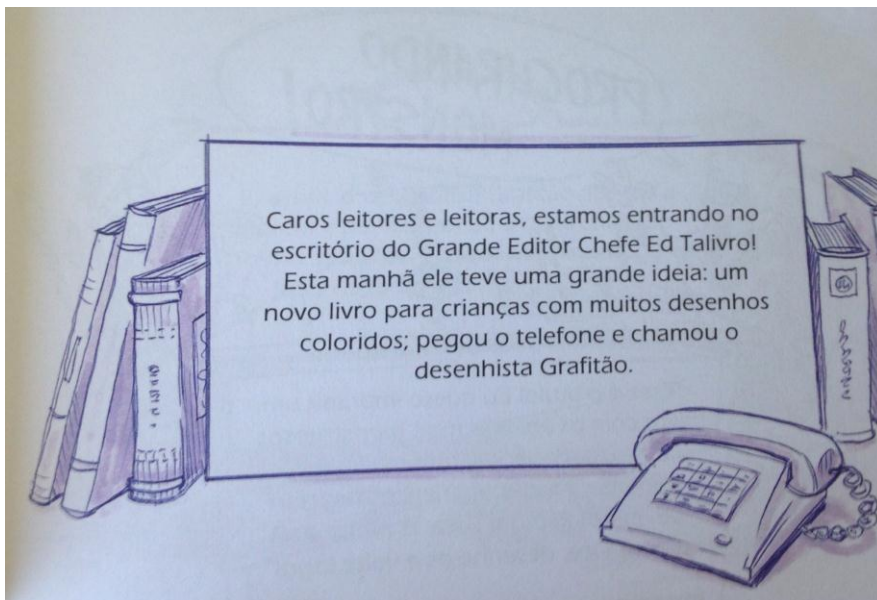




Figuras 9 e 10: *Um dragão no reino de Orb*



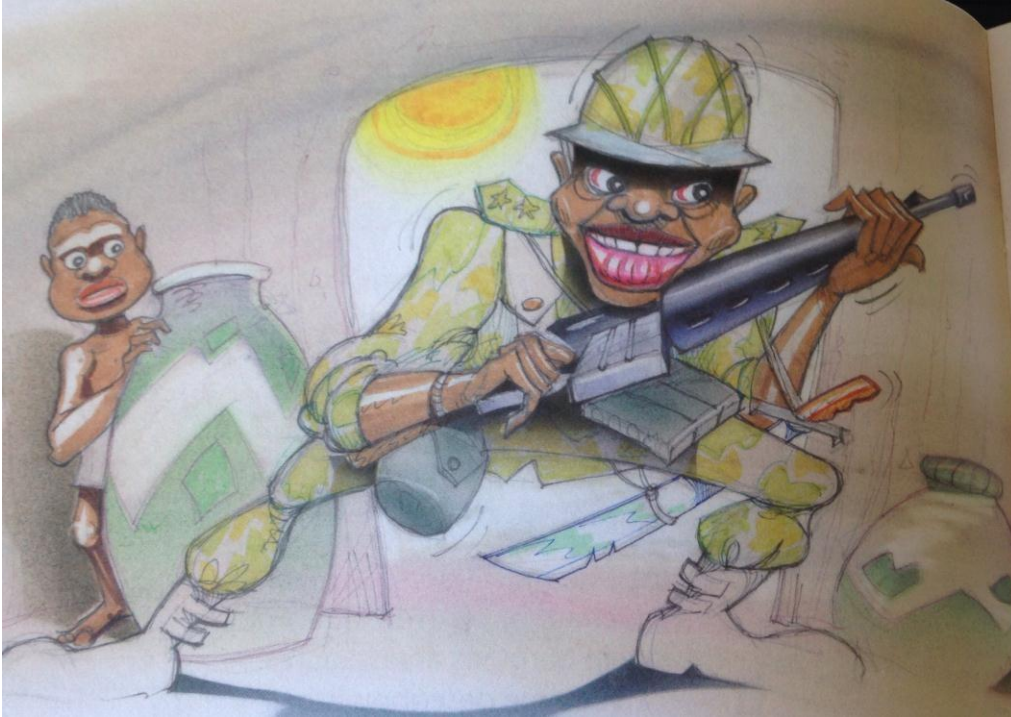
No decorrer da história o anti-herói cria laços de amizade com pessoas do reino e desafia as ordens do rei. O final é feliz para o povo e para o dragão, o guerreiro cortou a cabeça do rei com a espada mágica, feita para matar o dragão, que não tinha feito mal à ninguém. O livro termina anunciando o fim das histórias de príncipes e reis. A “moral da história” para as crianças é: desafie o poder imposto.



Figuras 11 e 12: *Procurando monstro!*

A história começa com a negociação de um Chefe, um editor de livros, que contrata um desenhista para procurar monstros que assustem as crianças. A narrativa é construída com a construção da ideia de um burocrata, em um escritório, representando um capitalista. Parte de uma concepção de infância questionadora da ordem econômica, onde alguém manda e outro alguém, subordinado, obedece. Mas, nessa história, o desenhista, chamado de Grafitão (assim como em *Um dragão no Reino de Orb*) vai desafiar o burocrata.





Figuras 13 e 14: *Procurando monstro!*



O desenhista sai em viagem procurando monstros que assustem as crianças, mas se depara com os interesses do capitalismo, da expansão econômica que desrespeita natureza e a vida das crianças e dos adultos também.

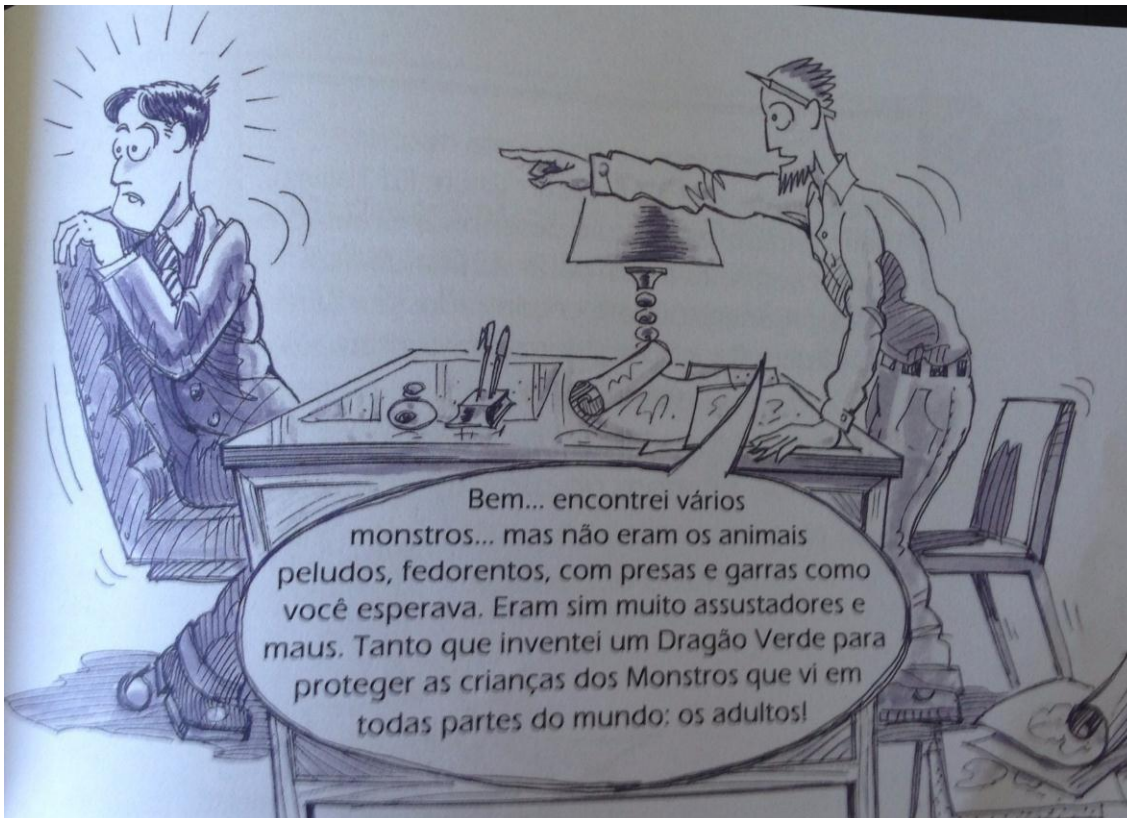


Figura 15: *Procurando monstro!*

A história termina com o desenhista confrontando o burocrata. Ao invés de criar um monstro que assustasse as crianças, criou um monstro que as protege dos adultos. O burocrata se irrita e joga os desenhos de adultos fazendo mal às crianças e desrespeitando a infância no lixo, os desenhos foram resgatados pelo Editor Reciclador, que contou essa história, já que o editor capitalista não a achou lucrativa. O livro passa a ideia de que maltrata as crianças são as situações impostas pelas guerras, pelo desmatamento, pelo trabalho infantil, pelo consumismo, e não os monstros, tratando o monstro como um amigo que protege. O objetivo é contar para as crianças sobre o outro lado da globalização, sobre justiça social e espacial e sobre resistência: o afronte do desenhista e do Editor Reciclador.

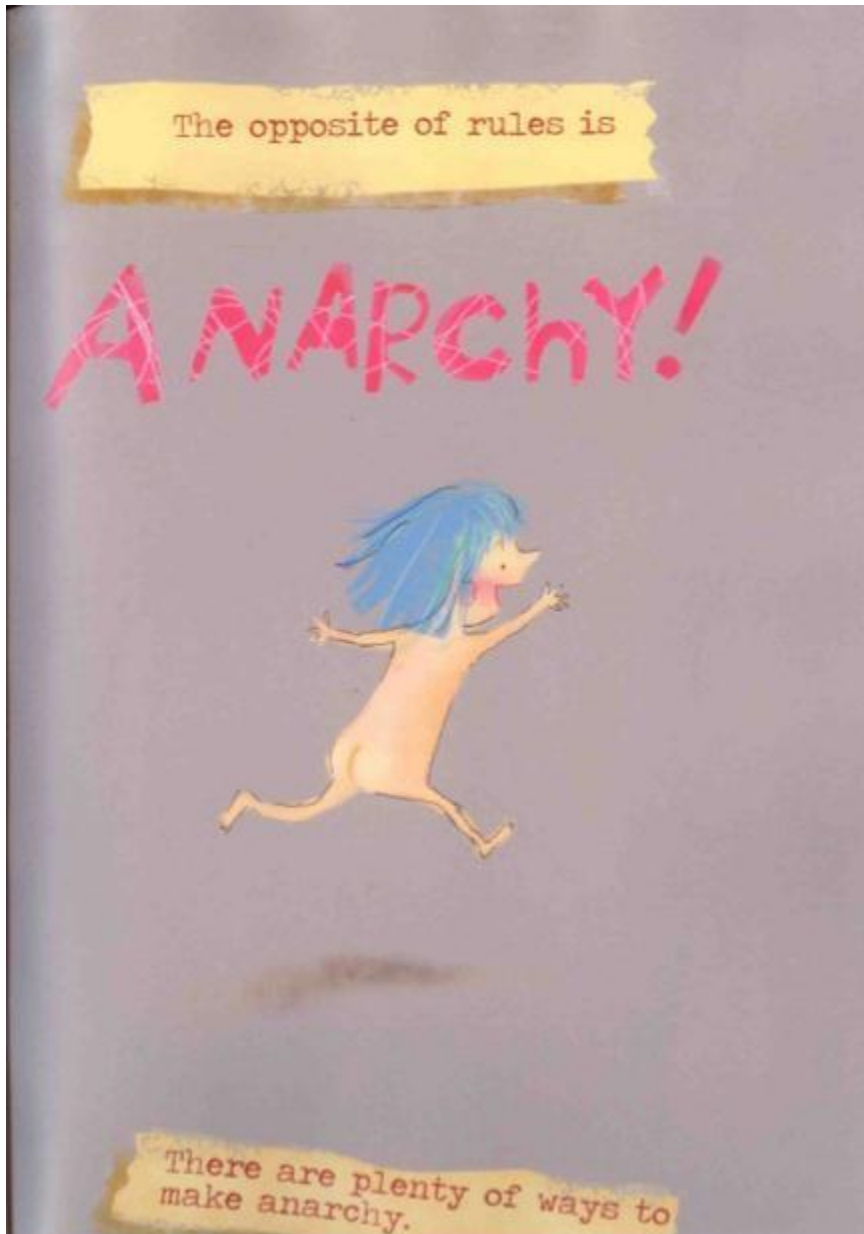


Figura 16: *A rule is to break*.

Em *A rule is to break* a criança vestida de “capetinha” é a personagem principal do livro, os autores também utilizam este personagem em outras divulgações sobre anarquismo e crianças. O “capetinha” é uma criança que experimenta “transgressões” no seu dia a dia, a história é contada de maneira que o leitor acompanhe as aventuras do “capetinha”. Ilustra a capa dessa dissertação.





Figura 17: *A rule is to break.*

Uma maneira, certamente, efetiva de colonizar as crianças, como discutido previamente, é homogeneizá-las, trata-las como sujeitos sem particularidades, preferências, peculiaridades, personalidade, desejos, anseios e frustrações próprias. Como estudado pela teoria pós-colonial da infância, crianças são únicas e plenas na sua individualidade. “Seja você mesmo”, apesar de uma frase banal e corriqueira para nós, adultos, para crianças poderia significar empoderamento e liberdade para expressar uma identidade particular.



Figura 18: *A rule is to break.*

Em tempos massivos de consumismo e lógica capitalista de alimentos industrializados, onde crianças reconhecem infinitos logotipos de marcas e pouquíssimas plantas, qual o papel de uma educação libertadora voltada para a natureza? Qual a importância de ensinar que a comida vem da terra, não da prateleira do supermercado?



Figura 19: *A rule is to break.*

O grande exercício hierárquico do colonizador é o silenciamento. Das histórias de vida, das vontades, dos pensamentos e devaneios. O costumeiro “fica quieto, menino” que dizemos para as crianças, o nosso constante desgosto com o choro dos bebês, as infinitas tentativas de fazer com que eles, enfim, se calem: tablets, celulares, computador, qualquer instrumento que possa, então, entretê-los ao ponto de não precisarmos ouvi-los. Que possamos, então, ouvir as crianças.





Figura 20: *A rule is to break,*

Assim como o direito à fala, o exercício de escuta é um ato de empatia e solidariedade. Valores que, segundo a Pedagogia Anarquista e a perspectiva pós-colonial e decolonial, contribuiriam para a mudança social e formação de novos paradigmas de solidariedade, emancipação e horizontalidade. Escutar é uma ação direta. Assim como falar, saber escutar é um ato de resistência.

Como dito anteriormente, os autores também utilizam o personagem do “capetinha” em outros trabalhos. Em 2014 os autores lançaram em sua página do Facebook o *The Oath of Anarchy*, onde o “capetinha” nos explica o que é anarquismo. O material é muito divertido e explicativo. Diferente do livro, que detém direitos autorais e não pode compartilhá-lo integralmente nesta proposta, o *The Oath of Anarchy* foi divulgado em modo público na página dos autores, então, o reproduzo com tradução.

# THE OATH OF ANARCHY

I \_\_\_\_\_ hereby pledge to always question authority.

I promise to never do as I'm told simply because someone bigger, or wearing a suit, is telling me to do so.

I promise to always help out animals and bugs. They're smaller than us and don't need us giving them grief.

I promise to always be a good pal. But only so long as my pal is not acting like an idiot.

I promise to do what I want as long as it doesn't hurt anybody.

I promise to say what I want as long as it's not mean.

There's no wrong way to color, so I'll color however I want, whenever I want, wherever I want.

I promise to cause all sorts of mischief.

I promise to jump and down wildly whenever I hear The Ramones- especially after midnight!

## “O Juramento da Anarquia”

Eu, \_\_\_\_\_, juro solenemente sempre questionar autoridade.

Eu prometo nunca obedecer somente porque alguém maior que eu ou em um terno está mandando.

Eu prometo sempre ajudar animais e insetos. Eles são menores que nós e não precisam de luto.

Eu prometo sempre ser um companheiro legal. Desde que o meu companheiro não aja que nem um idiota.

Eu prometo sempre fazer o que eu quiser desde que não machuque ninguém.

Eu prometo fazer o que eu quiser desde que não seja malvado.

Não há maneiras erradas de colorir, então eu irei colorir da maneira que eu quiser, sempre que eu quiser, onde eu quiser.

Eu prometo causar todo tipo de bagunça.

Eu prometo curtir sempre que eu escutar The Ramones, especialmente após a meia-noite.

# THE OATH OF ANARCHY

## #1

I hereby swear to always  
question authority.



*John and Jana*

“Eu juro solenemente sempre questionar autoridade.”

# THE OATH <sup>OF</sup> ANARCHY

## # 2

I promise to never do as I'm told simply because  
someone bigger than me or wearing a suit  
is telling me to do so.



“Eu prometo nunca obedecer somente porque alguém maior que ou em um terno está mandando.”

# THE OATH <sup>OF</sup> ANARCHY

## # 3

I promise to always help out animals and bugs.  
They're smaller than us  
and don't need us giving them grief.



*John and Jana*

“Eu prometo sempre ajudar animais e insetos. Eles são menores que nós e não precisam de luto.”

# THE OATH OF ANARCHY

## # 4

I promise to always be a good pal. But only as long  
as my pal is not acting like an idiot.



“Eu prometo sempre ser um companheiro legal. Desde que o meu companheiro não aja que nem um idiota.”



# THE OATH OF ANARCHY

## # 5

I promise to do whatever I want as long  
as it doesn't hurt anybody.



*john&jana*

“Eu prometo sempre fazer o que eu quiser desde que não machuque ninguém.”

~~

Outras perspectivas interessantes para refletirmos sobre práticas descolonizadoras com crianças no ativismo político local. Essas perspectivas serão exploradas no próximo capítulo desta dissertação, referem-se aos espaços anarquistas e a inserção e cuidado com responsabilização coletiva de crianças pequenas e bebês que venho acompanhando e construindo nos últimos anos, junto com outros/as companheiros/as. Em 2017, na Feira Anarquista de São Paulo, serão lançados mais dois livros infantis anarquistas: *Um ABC da Anarquia* e *A cura*.

É importante pensarmos, também, no adultocentrismo presente no anarquismo, assim como em qualquer movimento pensado por adultos, que tem a intenção de *ser* para crianças. Por isso questiono a afirmação “As crianças são as verdadeiras anarquistas”, apesar de reconhecer e afirmar que a educação anarquista tem trabalhado de maneira horizontal e descolonizadora com as crianças, em uma perspectiva não hierárquica de infância, é necessário tomar o cuidado para que não se torne um discurso normativo sobre as crianças. As crianças são e serão o que quiserem ser, inclusive, anarquistas. Mas as afirmativas sobre suas vidas pertencem somente à elas. Cabe a nós, adultos, acompanharmos, ouvirmos e fornecermos ambientes lúdicos, experiências potentes para o brincar e respeito às suas vivências. Penso que o Jardim Nômade nos apresenta elementos interessantes nessa reflexão...

As contribuições que encontramos nas investigações das relações entre decolonialidade e pós-colonialismo com a educação das crianças pequenas, como: a necessidade de reverter a dicotomia *moderno x selvagem*, ou seja, o entendimento da criança como *incompletude* pode ser articulada com as ideias presentes nos livros infantis anarquistas.

Acredito que a contribuição desse capítulo sobre a reflexão e necessidade de renovação no debate anarquista ajude na compreensão de possibilidade de novos paradigmas. A teoria pós-colonial e decolonial contribui imensamente para a reflexão de um anarquismo que contemple as crianças e os bebês e suas pautas. Nesse sentido, acredito que a experiência do Jardim Nômade nos mostra uma prática anarquista descolonizadora entre crianças e adultos.



## A INFÂNCIA DESCOLONIZADA: Experimentação anarquista

*“Je perçois l'école non pas comme  
une institut ion qu'il faut réformer et perfectionner,  
mais comme une prison qu'il faut détruire.”*

*Cornélius Castoriadis*

A escola no seu modelo ocidental, hierárquico e autoritário, reforça a prática colonizadora do controle sobre os corpos, sobre o conhecimento e sobre o tempo de vida da infância. Procurei investigar práticas que viessem ao encontro de uma perspectiva, especialmente para inspiração. No texto “Devir criança, malandro, bicha” de “Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo”, Guattari, em nota, me apresenta à Fernando Deligny, diz:

Deligny é o criador de uma comunidade agrária, na região de Cevennes, para crianças autistas, distante dos estabelecimentos especializados ou das experiências da antipsiquiatria. Viver com crianças autistas sem, por isso, “trata-las” ou transformar-se em especialista. Os membros da comunidade não são necessariamente psicólogos, médicos ou enfermeiros. O próprio Deligny é professor primário<sup>12</sup>. (GUATTARI, 1985, p. 68)

Guattari traz Deligny à tona na discussão sobre instituições, sobre sistemas autoritários que permeiam as relações com as crianças. Nesse caso, na relação com as crianças autistas. Equipamentos como a escola, a prisão, a justiça e as instituições, como as famílias e os sindicatos se ajustam de tal forma à sociedade que, ainda que não usem mais força física bruta ou campos de extermínio, prendem os indivíduos – com laços quase invisíveis – ao modo de produção capitalista em toda sua subjetividade. Especialmente no que diz respeito à um inconsciente<sup>13</sup> - coletivo e individual – moldado para assegurar a cumplicidade com as formações repressivas dominantes. Retomando o raciocínio sobre Deligny, em *Permitir Trazar Ver*<sup>14</sup>, fala sobre a experiência em Cevennes

---

<sup>12</sup> Sobre, ver filme *Ce gamin, là* (1976) de Renaud Victor

<sup>13</sup> Apesar de me propor, mesmo que superficialmente, a entrar nessa discussão teórica, do ponto de vista da relação com as crianças, não pretendo abordar a questão da psicanálise.

<sup>14</sup> Edição do Museu D'Art Contemporani de Barcelona, textos selecionados. A edição brasileira chama-se “o Aracniano e outros textos”

e podemos buscar inspiração na riquíssima possibilidade da dispersão institucional para o “tratamento”<sup>15</sup> das crianças autistas, se concentrando numa infância delinquente, não adaptada, através de um método não institucional, experimental e não acabado. Emerge a grande premissa – que tomo como central na minha concepção de infância – de que não existem crianças inadequadas ao mundo, e sim, um mundo inadapado ao sujeito, nesse sentido, era preciso criar um contexto favorável.

Assim como em La Borde, que se constituiu enquanto “uma utopia realizada”, (DOSSE, 2010, p. 41) a busca por tentativas, experimentos com princípios coletivos, democráticos, não burocráticos, horizontais (da maneira que poderiam ser em seus contextos) e autônomos. La Borde encarou a loucura de maneira desinstitucionalizada, como um outro-mundo, Deligny leu o autismo, em Cevennes, como “uma especialidade em atitude” e procurou reativar aqueles corpos “desajustados” com criatividade, artes, jogos e teatros. Arrancou a etiqueta de “inadequado” e reconduziu à coletividade através da imaginação. Ambas as experiências tratam da criação de contextos favoráveis.

Nesse capítulo, busquei dois “exemplos” do que acredito ser uma criação de contexto favorável para o florescer de uma infância libertária, descolonizada. Busquei em Deligny e Deleuze & Guattari, assim como nos meus espaços de militância anarquista, *experiências*. Não institucionais, experimentais e não acabadas. Nesse capítulo trago um pouco das vivências em desescolarização e escrevo sobre o Jardim Nômade, um “jardim da infância” peculiar em Porto Alegre.

A escrita dessa dissertação está diretamente ligada a (minha) certeza de que existe transformação revolucionária na coletividade. Quando cursei o seminário especial sobre Deligny no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, aprendi sobre contextos revolucionários e ouvi a seguinte frase: “La Borde, Cevennes, podem parecer experiências pequenas, um pedaço minúsculo no globo terrestre, mas estão NO globo terrestre.”. Trato, nessa dissertação, de experiências localizadas, locais, de práticas ainda emergentes, mas que existem NO globo terrestre, em um território, em uma cidade, existem enquanto práticas com crianças. Por isso as olho, as ouço e escrevo sobre. Pequenas, mas revolucionárias.

Nesse sentido, é importante resgatar o conceito de *educação menor* em Gallo (2002, 2013). Inspirado em Deleuze & Guattari que, por sua vez, inspiram-se em Kafka, Gallo

---

<sup>15</sup> Deligny não buscava “tratar” as crianças. Procurava um diálogo horizontal com as crianças autistas de Cevennes.

(2002, p. 169) se ocupa em refletir sobre a educação que existe além das políticas, dos ministérios e secretarias e dos gabinetes. O que há além dos propositores? Analisa, então, o que há de potente na militância e no cotidiano. Considera, também, a possibilidade de pensarmos a sala de aula, os professores e os alunos como potência na educação menor.

Sobre isso, acho importante marcar que, apesar de escrever sobre práticas marginais às instituições, reconheço a força da militância dos espaços escolares<sup>16</sup>; discussão que me remete às “jornadas de junho” em 2013, quando, diante das manifestações e protestos políticos por todo país, motivados por diversas pautas (por vezes, contraditórias, visto que o broto do impeachment/golpe nasce nesse contexto), um grupo de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro se uniram e coletivamente criaram o “Black Prof”, adeptos da tática black bloc, formaram resistência contra a constante violência policial e abuso de poder<sup>17</sup> institucional que marcou aquele ano, atingindo diretamente professores, estudantes e escolas que se posicionavam contra a onda conservadora e autoritária que emergia. Cantando “Magistério é assim mesmo, bota o choque pra correr, mas que beleza! Que beleza, o BLACK PROF não tem medo de morrer... olê-lê, olá-lá, educação vem aí e o bicho vai pegar!”, professores, institucionalmente vinculados, cobriram os rostos e combateram violência e retrocessos

*"Diante da criminalização do Black Bloc, da tentativa de dividir a luta dos trabalhadores e da necessidade de mantermos nossa segurança, fundamos o Black Prof: uma tática de resistência da educação". Mensagem na rede*

*"O Black prof é carioca? NUNCA*

*O Black prof nasceu no Rio? JAMAIS*

*O Black é brasileiro? NADA!*

*O Black prof não tem pátria, não tem cidade única. Odeia todo tipo de nacionalismo, regionalismo, patriotismo.*

*Ele é uma força, uma prática que se espalha quanto mais cresce a revolta popular e a luta por uma sociedade livre.*

*Ele é baiano, mineiro, paulista, carioca, gaúcho, capichaba, do Ceará, de Santa Catarina, de Cuba, do Congo, do Chile, da Argentina. O Black prof é o irmão do Black Bloc.*

---

<sup>16</sup> Durante a apresentação do projeto dessa dissertação, um dos membros da banca me indagou sobre pensar a educação anarquistas através dos professores anarquistas em escolas não-libertárias, que discurso podemos produzir a partir daí? Apesar de não dar conta desse questionamento por hora, reconheço a necessidade de olhar por outro viés.

<sup>17</sup> Todo poder é um abuso.

*Unidade radical por uma sociedade sem classes, sem Estado, sem opressão.*

*Confiança plena na ação direta e na organização.*

*Nossa luta começou na escola, na sala de aula, mas para nós uma educação libertária nunca se efetivará plenamente enquanto houverem escravos, opressores, exploradas e explorados, Estado e opressão. Por isso, a luta LGBT é nossa luta. A luta pela tomada da terra é nossa luta. A luta dos camelôs é nossa luta. A luta dos operários é nossa luta. A luta pela revolução é nossa luta." Mensagem na rede*



Figura 21: Professora em protesto, fazendo alusão à tática black bloc. Foto: acervo pessoal.



Figura 22: Professores em protesto no Rio de Janeiro. Foto: acervo pessoal.

Dito isso, retomo ao conceito de *educação menor*. Práticas como La Borde, como Cevennes, Black Prof, desescolarização e as vivências no Jardim Nômade podem ir ao encontro do que entendemos por educação menor. Soa demasiado abrangente, mas tratam de situações que produzem (ou produziram) a *possibilidade do novo*. (Gallo, 2002, p. 171). Isso porque uma educação menor se constitui por atos de revolta e resistência, em diferentes contextos. Trago o exemplo do Black Prof para reflexão: mesmo se tratando de um contexto institucional, professores, magistério, educação básica, faz-se oposição direta à políticas impostas autoritariamente, resistência com o próprio corpo. Nesse sentido, escrevo sobre experiências na desescolarização e no Jardim Nômade por entendê-las como, também, resistência. Resistência a escolarização precoce da infância, resistências aos processos hierárquicos na relação adulto-criança, resistência a uma vida passiva diante das injustiças sociais. Não tenho a intenção de pautar nenhuma dessas experiências como ideais, replicáveis, ou partir para uma narrativa romântica. Resistir é, por muitas vezes, perigoso. Meu objetivo é reconhecer experiências, escrever sobre elas, investigar potências para os Estudos da Infância.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. (GALLO, 2002, p. 175).

Escrevo para viabilizar conexões. “[...]poderíamos encontrar variáveis de uma educação menor em outras formas de se pensar [...]” (Gallo, 2012, p. 8). Me concentrei, nessa dissertação, no conceito de educação menor para *além* da escola (idem, p. 10), em críticas à instituição, em modelos de dominação, autoritarismo e hierarquias.

Nesta perspectiva, denuncia-se a completa falência da instituição escolar moderna e a absoluta impossibilidade de promover sua reforma, de estabelecê-la em outras bases. Não é uma perspectiva assim tão nova; há mais de quarenta anos Ivan Illich convocava para uma “desescolarização da sociedade”, denunciando o fracasso da forma escola. É verdade que Illich parece ter desejado construir um novo modelo de educação, não escolar, mas “convivencial”, através da construção do que ele denominou de “redes de aprendizagem” que substituiriam as instituições escolares, mas sua crítica não deixa de abrir espaço para experimentações de educações menores, não modelares, que impliquem a construção de possibilidades não institucionalizadas. (idem, p. 9)

Apesar de reconhecer que, em alguma medida, pode haver potência revolucionária partindo das instituições (como o Black Prof, por exemplo), optei por me dedicar à contextos “radicais” e libertários. Isso porque me interessa a desobediência civil na sua forma mais “pura”.

Viola a lei. Deixe que sua vida seja uma contrafricção que pare a máquina. O que eu tenho a fazer é cuidar, de todo modo, para não participar das mazelas que condeno. Quanto a adotar os métodos que o Estado propicia para remediar o mal, não sei nada sobre eles. Levam muito tempo, e a vida de um homem pode acabar antes de eles vingarem. Tenho outros afazeres aos quais me dedicar. (THOREAU, 2012, p. 18)

Agora, então, sobre Desescolarização e o Jardim Nômade: algumas experiências de resistência na escala do local.



## Desescolarização

“Enquanto Paulo Freire e seus seguidores pensavam na possibilidade de uma pedagogia do oprimido, Ivan Illich denunciava a opressão da pedagogia, apontando para a necessidade de desescolarizar as instituições do saber e também a sociedade. Esse ataque à escola – “essa velha e gorda vaca sagrada” – tanto ta direita quanto da esquerda, lhe rendeu um ostracismo intelectual que só agora começa a se romper [...]”  
(Editora Deriva sobre Sociedade Desescolarizada – Ivan Illich)

A crítica realizada pelos anarquistas à escola traz inúmeras contribuições para pensar as possibilidades da educação das crianças, tanto aquela educação realizada em escolas como também para aquela ofertada além dos muros das instituições. Como mostraram os anarquistas, para ensinar conteúdos é preciso acontecer um anestesiamento dos corpos, controlar, encaixotar, amarrar, capturar, não os deixar mexer. Ensinar já é tanto de violência e prepotência, é apontamento soberbo, coisa de quem sabe do outro, o que é melhor para ele, o que pode salvar. E como certamente o ensino é a pior forma de aprender, é preciso amarrar o corpo tão movente, para conseguir colocar algum foco da mente na transmissão a ser ensinada. Por falta de desejo de quem recebe, controle e ordenamento são necessários. Abafar o corpo tão desejoso de prazer e sentido é urgente no modelo de ensinagem massiva. Então, para ensinar sem desejo do estudante, é preciso adestrar os vetores, os afetos, as percepções, as sensibilidades. Para ensinar, na perspectiva unicamente escolarizada e institucional, se faz necessária a anestesia. Ausência de estesia. Anestesia da autonomia, do reconhecimento do *outro* enquanto sujeito potente. Em especial, quando falamos sobre a educação de crianças pequenas, é importante considerar que as especificidades e a complexidade das culturas infantis são desconsideradas por estarem subordinadas a uma visão adultocêntrica que as anula enquanto indivíduos.

Tudo isto para compreender que através do ensino diretivo, hierarquizado (adulto-criança) como crença de educação legitimada, a anestesia, sim se faz necessária. Então para possibilitar outra manifestação da educação que se dê através da vontade do aprendente, por uma pedagogia da estesia, do sensível, precisamos mudar o paradigma de abordagem. A vontade do aprendente é um indício fundante, vontade de aprender. Através da vontade é que a criação tem chances de acontecer, pela ensinagem as coisas já vem prontas, em ordem. Mas é o O aprendente, que precisa construir, elaborar, percorrer seu caminho de aprendizagem, vem pela potência e necessita inventar. Neste

tipo de caminho, a sensibilidade, o sensível, é eixo movente, é fator propulsor de produção, corpos anestesiados não conseguem criar, precisam papinha pronta enfiada na boca.

A desescolarização, uma prática intrinsecamente anarquista de auto-gestão educacional, ao almejar novas possibilidades de criações educativas que honrem tanto o corpo quanto o pensamento em suas práticas. A desescolarização se apresenta como uma proposta que identifica grandes falhas no sistema legitimado de escolarização.

Ao perceber os problemas desta instituição escolar e identificar que este espaço se foca em escolarizar e instruir e não em educar, é que a desescolarização começa a atuar como proposta de tensionamento, proposta de desintoxicação das submissões corporais e mentais impostas através da escolarização. O prefixo *des*, aparentemente nega a escola, mas a vivência e experimentação das práticas mostram muito mais. A desescolarização não se foca em acabar com a escola, não se contrapõe à escola, não é contra a escola.

A desescolarização se propõe a experimentar criações educativas, e percebendo a dureza e resistência nos espaços escolares institucionalizados, um fechamento às experimentações, se resolve simplesmente explorar possibilidades de ações educativas fora da escola. Uma pergunta recorrente aos praticantes da desescolarização é de porque estas ações não são feitas dentro das escolas, porque se investe energia em criar atividades paralelas e independentes quando existe um ambiente, um espaço em nossa sociedade para pensar estas questões educacionais? Muitas respostas até indicam a possibilidade de haver atividades desescolarizadas dentro de escolas, e até alguns acreditam na possibilidade de desescolarizar uma escola, porém a realidade de muitas instituições demonstra uma resistência muito grande frente a qualquer tentativa de transformação ou de simplesmente alguma proposta de experimentação do novo. A operação de inúmeras instituições escolares pode ser nomeada como estados de dominação, que são aspectos totalizantes das relações de poder: “[...] nas relações humanas há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político” (FOUCAULT, 2010, p. 2).

Quando estas relações de poder apresentam aspectos de imutabilidade, bloqueios, ou demasiadas resistências, se configura com o que se pode chamar de



estados de dominação. É um estado, pois é um estar que permanece o mesmo, e manifesta sua dominação por privar uma das partes de exercer suas práticas de liberdade como cuidado de si, desta forma as expressões são privadas, as vontades não são ouvidas e qualquer tentativa de mudança é rapidamente desqualificada e rechaçada.

Essa análise das relações de poder constitui um campo extremamente complexo; ela as vezes encontra o que se pode chamar de fatos, ou estados de dominação, nos quais as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, se encontram bloqueadas ou cristalizadas. Quando um indivíduo ou grupo social chega a bloquear um campo de relações de poder, a torná-las imóveis e fixas e a impedir qualquer reversibilidade do movimento – por instrumentos que tanto podem ser econômicos quanto políticos ou militares -, estamos diante do que se pode chamar de um estado de dominação. É lógico que, em tal estado, as práticas de liberdade não existem, existem apenas unilateralmente ou são extremamente restritas e limitadas. (FOUCAULT, 2010, p. 2)

Esta dominação e controle demasiado gera uma escassa troca de escuta das partes tornadas submissas, as crianças ou os estudantes, no caso da escola. Muitas atitudes violentas decorrem do abafamento sistemático da liberdade, a parte da relação de poder que se encontra em posição de submissão acaba reagindo frente a ausência de vislumbre de criação, se vendo apenas tendo que repetir o que de seu corpo e pensamento é solicitado – a colonização do pensamento e do corpo, especialmente *infantil*.

Para descolonizar o pensamento e as práticas é fundamental a constituição de pedagogias da infância que favoreçam compreender – e combater – as desigualdades de um pensamento colonizado, individualista, com os desejos e os corpos em um estado de limitação constante e opressão das especificidades dos indivíduos - que não responde as urgências e mantém o estado de desigualdade: o *status quo* das práticas em Educação Infantil.

A desescolarização pode ir muito ao encontro das reflexões dos Estudos da Infância, que coloca em xeque as aprendizagens potentes fora da *escola*, uma vez que a Educação Infantil não funciona como em escola e sim como conjunto de experiências.

Importante citar Illich e suas críticas à escolarização e à escola. A desescolarização questiona, principalmente, a ideia de que a escola seja o único espaço legitimado de produção e socialização do conhecimento, tornando necessário o entendimento que:

A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimos-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ter ido À escola. Todos aprendemos o como viver sem o auxílio da escola. Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem interferência de professor algum. (ILLICH, 2012, p. 31)

Rancière, por sua vez, questiona os limites de uma *sociedade pedagogizada* e reflete sobre o processo de instrução pública, no sentido de conhecimentos agregados, selecionados pelo Estado afim de manter a ordem e impedir a possibilidade de emancipação. Era preciso evitar que os pobres tivessem liberdade da sua própria instrução, por isso abriam as *escolas*, para trabalhar de acordo com os interesses da *máquina explicadora*.

A Instrução Pública é, assim, o braço secular do progresso, o meio de equalizar progressivamente a desigualdade, vale dizer, de desequalizar indefinidamente a igualdade. Tudo sempre se sustenta em um só princípio, a desigualdade das inteligências. Admitido esse princípio, não haveria, em boa lógica, senão uma consequência a ser deduzida: a direção de uma multidão estúpida pela casta inteligente. Os republicanos e todos os homens de progresso sinceros sentem um salto no coração, diante dessa consequência. Todo seu esforço consiste em aceitar o princípio, recusando a consequência. (RANCIÈRE, 2002, p. 135)

Muito é discutido sobre isso na Desescola de Verão Anarquista (DEVA). A I DEVA, em 2013, foi realizada em em Araranguá (SC), a II DEVA, 2014, em Maquiné (RS) e III DEVA, 2015, na Comuna Pachamama em São Gabriel (RS), já o que seria a IV DEVA foi integrada ao *Encontro de famílias desescolarizadas*, o qual não acompanhei.

A DEVA funciona como um encontro de anarquistas e simpatizantes para debater questões referentes à escolarização, infâncias e política. As crianças e os adultos interagem horizontalmente na semana da Desescola e as atividades são pensadas, coletivamente, para agregar todos.



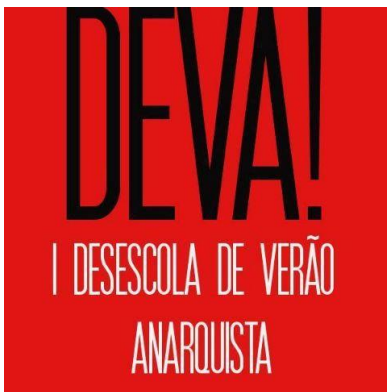
Figura 23: Amigos brincando durante a III Deva, em São Gabriel, atrás a pichação *Liberdade*. Foto: acervo pessoal.



Foto 24: atividade de construção de gangorras para as crianças, que também estavam incluídas na produção. Com supervisão e segurança, participavam de todo processo de construção dos seus brinquedos, acompanhando o uso de ferramentas e observando as instruções. Ou seja, partia-se do princípios que as crianças eram capazes de compreender o contexto em que estavam inseridas e eram incluídas nas tarefas básicas. Foto da III DEVA, acervo pessoal.



Figura 25: cadeiras de alimentação para bebê no espaço comunitário da Comuna Pachamama, em São Gabriel, durante a III DEVA. A Comuna é uma referência anarquista no cuidado compartilhado com as crianças em espaços libertários. As crianças estão inseridas em toda lógica de funcionamento do assentamento, que é um espaço político além de moradia.



Figuras 26 e 27: Cartazes de divulgação da I e III Edição da DEVA. Acervo pessoal.

A Comunidade Aprendente foi um coletivo composto, majoritariamente, por anarquistas que questionavam a educação escolar. Entre 2013 e 2015, encontros esporádicos ocorriam em Porto Alegre para debater filosofia divertida, cuidado compartilhado de crianças, desescolarização, educação domiciliar e questões jurídicas. Desfez-se.

O DEVA, juntamente com a Comunidade Aprendente, ajudaram a construir, em Porto Alegre e outros territórios, uma rede de anarquistas, amigos, que, preocupados com a visão colonialista, não emancipatória e horizontal dos espaços existentes para as crianças, se preocupavam com a ausência de lugares cotidianos para estabelecer experiências educacionais, de cuidado com as crianças. Nesse contexto nasce a ideia do Jardim Nômade.

### **Território livre da infância: o Jardim Nômade**

- Eu posso afirmar, então, que o Jardim Nômade é um espaço de não colonização das crianças?
- Não, não pode. Porque é uma *tentativa* de não colonizar, não uma certeza.  
(Conversa em vivência com integrantes adultos do Jardim Nômade)

O Jardim Nômade (JN) foi e é um dos espaços mais potentes que já tive o prazer de vivenciar com bebês e crianças pequenas. Não se trata de um espaço físico propriamente dito, mas da articulação de uma rede de educação, cuidado e convivência coletiva com crianças. Em Porto Alegre, famílias se uniram para criar um “jardim de infância” em formato de rede de apoio e coletividade. Fundado em 2015 por um grupo de amigos, pais e mães, bebês e crianças bem pequenas, que não se sentiam contemplados pela crescente escolarização da infância dos espaços de Educação Infantil, pela ausência da *cidade* ocasionada pelo tempo gasto nas salas de aula de berçários e maternais, e, principalmente, pelo pouco ou nenhum contato com a natureza.





Figura 28: Integrantes adultos e crianças do Jardim Nômade em 2016. Foto: Reprodução.

O JN é formado por pessoas comuns, famílias, com as crianças, em espaços de convivência com a cidade, com movimentos políticos, com a Desescolarização. Entendo, justamente, que a potência do Jardim Nômade, está centrada, justamente, em se tratar de um movimento libertário, sem amarras – politicamente, institucionalmente e financeiramente. “Não são mais os especialistas do pensamento ou do militantismo que propõem novos modelos, mas pessoas diretamente interessadas que experimentam novas maneiras de viver” (GUATTARI, 1986, p. 68). Estamos tratando de pessoas adultas das mais diversas ocupações: vendedores, artistas, professores universitários, autônomos que revendem comidas congeladas, uma mãe que trabalha na feira vendendo cosméticos naturais.... Um marcador importante, certamente, é o de classe. Não estamos falando de pessoas *ricas* que procuraram educação domiciliar para privar seus filhos do convívio com ideias contrárias ou, ainda, como ocorre muito nos Estados Unidos<sup>18</sup>,

<sup>18</sup> <https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/may/08/christian-home-schooling-dark-side>

famílias cristãs que se unem para privar as crianças do contato com pessoas de outra religião para evitar a propagação de pensamentos seculares “libertinos”. A maior motivação dessas famílias é a possibilidade de passar um tempo de qualidade com seus filhos e filhas, justamente, com a opção de alternar o cuidado com as crianças entre outros pais e mães.

*- A H. deixa o filho dela, I., nas atividades do JN quase todos os dias, porque ela trabalha na feira orgânica. Daí quando ela tem tempo e pode receber o grupo na casa dela, ela recebe. O importante é se apoiar. O I. aproveita bastante.*

(Conversa em vivência com integrantes adultos do Jardim Nômade)

É interessante, do ponto de vista dos Estudos da Infância, olhar para uma concepção de infância que se constitui em um espaço não-escolarizado, que se propõe a estabelecer uma relação horizontal com as crianças, que está politicamente comprometido, alinhado com a militância libertária nos espaços de resistência em Porto Alegre.

É possível afirmar, que no discurso (emancipatório) que permeiam as práticas de convivência do Jardim Nômade, as crianças ocupam a posição central.

Toda semana, geralmente aos domingos, é organizada a agenda da semana. Não há nenhum “coordenador”, as sugestões de atividades e encontros partem unicamente de quem convida. Não há obrigação no teor das atividades, a única combinação é que seja proveitosa para as crianças. Geralmente, são agendadas atividades para uma ou duas semanas; cada pessoa manifesta interesse para receber o grupo na sua casa ou sugere uma praça ou brinquedoteca pela cidade, os outros adultos seguem preenchendo a agenda pelo Facebook, em um grupo fechado onde os endereços são compartilhados. Alguns dias acontecem encontros simultâneos em Porto Alegre, em dois ou três lugares distintos, de acordo com o interesse das crianças e disponibilidade dos adultos. As crianças podem ir desacompanhadas dos pais, desde que previamente combinado com outro adulto que se dispuser a assumir a responsabilidade, quase em todos os encontros há crianças sem os pais nas atividades. Algumas crianças vão desacompanhas todos os dias enquanto os pais trabalham. O transporte também é pensado coletivamente, organizam-se caronas, um dos integrantes adultos do Jardim possui uma van e, às vezes,

combinam-se pequenas colaborações para compra de combustível e todas as crianças vão juntas para os encontros. Para o lanche, está acordado que cada um leva um pouco.



Figura 29: Exemplo de organização da agenda do Jardim Nômade. *Cuidado que Mancha* é uma brinquedoteca em Porto Alegre. Foto: Reprodução Facebook

As famílias, que já realizaram até viagens juntas, também se apoiam em outros aspectos da vida, como na organização da casa, em mutirões de limpeza e bioconstrução e consertos de eletrodomésticos. Nesse contexto, também alugaram um sítio, coletivamente.

- Então, se vocês tiverem um espaço, deixarão de ser nômades?
- Por quê? Com nosso espaço, seremos nômades muito mais potentes.

(Conversa em vivência com integrantes adultos do Jardim Nômade)

Podemos resgatar o verbete *nomadismo* do *Abecedário: Educação da Diferença* “[...] Não esquecer que, mesmo permanecendo no mesmo lugar, é a impermanência que continua regendo as circunstâncias e os acontecimentos.” (FEIL,



2009, p. 79) A decisão de estabelecer um espaço para chamar de “nosso”, o Jardim Nômade continua *nômade* no sentido de continuar criando condições para que a mudança na relação com as crianças aconteça, ainda é solo fértil. No sendo prático, ainda ocorrem atividades além de Cadibá.

A existência de um antes (uma nômade ambulante) e de um depois (uma nômade que permanece) sempre é problemática quando não se acredita em mudanças voluntárias, porém, esse antes apenas se torna um depois por se fazer insustentável, justamente pela necessidade de uma mudança estar se impondo... (idem, p. 81)



Figura 30: Crianças brincando em Cadibá, 2017. Foto: Reprodução

A partir da consolidação da relação entre os integrantes adultos e crianças do Jardim Nômade, surgiu a necessidade/oportunidade de estabelecer um espaço físico que comportasse as demandas recreativas e educativas (auto-educativas, talvez) das crianças. O objetivo era não se concentrar apenas nesse espaço, as atividades pela cidade seguiriam acontecendo, mas com a disponibilidade do espaço físico para outros

fins além dos encontros diários entre as famílias e crianças. Após a locação coletiva de um sítio na zona rural de Porto Alegre, foi lançado o chamado na rede:

*“Amig\_s do Jardim Nômade!*

*Estamos convidando à tod\_s que queiram dedicar seu tempo, energia e alegria para tornarmos mais acolhedor o espaço Cadibá!.*

*“Cadibá é um local sagrado onde crianças realizam seus sonhos. No oeste africano, varias matilhas de pigmeus bundapila subiam nas pedras para lançar seus sonhos aos raios de luz. Era na Cadiba que se encontravam para acolher as crianças e expandir os sonhos que se materializavam imediatamente.”*

*Neste dia estaremos roçando o terreno, mechendo na terra, catando lenha, dançando ciranda, construindo brinquedos, abrindo trilhas e fazendo reparos na casa.*

*Pedimos que confirmem presença até quinta-feira (dia 1/06) para que possamos nos organizar na alimentação, caronas e instruções de chegada.*

*Adentro Cadibá, fora Temer!!!!”*

(Chamada pública para construção do espaço físico do Jardim Nômade, batizado de Cadibá)

A constituição de Cadibá, enquanto um espaço (para as crianças, um lugar) de possibilidades para viver a infância, procura se manter enquanto um *território livre*. Livre, colaborativo, comunitário e auto-gestionário. Emancipado politicamente, sustentável financeiramente pelas contribuições coletivas e de co-responsabilização e, novamente, adeptos da auto-gestão sem hierarquias, “Cadibá é um local onde crianças realizam seus sonhos.” Assim que o espaço é definido. No Oeste africano matilhas de pigmeus bundapila subiam nas pedras para lançar sonhos aos raios de luz, daí a inspiração para o nome. O coletivo é um espaço aberto para novos integrantes, recentemente houve uma chamada pública através do Facebook a fim de convidar outras pessoas a conhecerem a iniciativa:

*“Chamado a todas pessoas interessadas em fazer parte deste projeto.*

*Cadibá Cadibando!*

*Cadibá é coletivo fruto do Jardim Nômade, mães, pais e cuidadores dispostos a construir outras possibilidades de educação em conexão com a natureza.*

*Pisando na grama, subindo na árvore, fazendo fogueira e colhendo frutos...*

*Queremos firmar este território tendo como princípio o cuidado mútuo visando amplas possibilidades:*

*Creche parental?*

*Educação comunitária?*

*Escola desescolarizada?*

*Convidamos todas e todos interessadas em somar nessa proposta para iniciarmos um projeto comum, coletivo, autogerido, horizontal, participativo.*

*Já temos um território disponível, algumas crianças confirmadas e transporte coletivo.*

*Com esta assembleia aberta queremos aproximar ainda mais amiga e amigos interessados em conviver mais tempo por aqui e também com a possibilidade de firmar uma escola.*

*Acontecerá dia 1º de outubro, domingo às 14hrs!*

*Traga um lanche pra compartilhar.”*

(Chamada pública para Assembleia Aberta Jardim Nômade/Cadibá)

O espaço Cadibá também funciona como local para atividades políticas e de recreação em geral. Recentemente, receberam o espanhol Pedro Garcia Olivo em um debate sobre anti-pedagogia. Assim como estão abertos para que outras crianças, independente de participação prévia nas atividades do Jardim Nômade, possam interagir no espaço.



Figura 31: Convite aberto para crianças participarem dos eventos de férias de inverno em atividades do Jardim Nômade. Foto: Reprodução



DIA DAS CRIANÇAS SEM CONSUMISMO  
ACAMPANDO EM CADIBÁ!

Venha com as crias (ou sem elas) passar o dia das crianças longe das lojas, perto de amigos e debaixo das árvores e do céu estrelado do nosso território.

Vão rolar oficinas pra adultos e crianças, fogueira, banho de mangueira, refeições compartilhadas, e muita troca entre nós.

Em breve mais informações sobre a programação!

Contribuição por adulto:

Mínimo: R\$ 30,00 (cobre os custos de alimentação e oficinas)

Real: entre R\$ 30,00 e R\$ 50,00 (cobre os custos mínimos e contribui para a manutenção do espaço)

Solidário: mais de R\$ 50,00 (contribui para a continuidade do projeto Cadibá!)

- Traga lanches saudáveis pra compartilhar durante os dois dias.

- Traga sua barraca e repelente.

(quem não tiver barraca, entre em contato pois é possível dormir dentro da casa coletiva)

Imagem 32: Atividade em Cadibá, convite aberto para adultos e crianças. Podemos observar que as atividades têm um objetivo anti-consumismo, de aproximação da natureza e permeados por coletividade e horizontalidade entre adultos e crianças. Créditos: Reprodução Facebook



Figura 33: Juno Artemísia e amigo bebê brincando em Cadibá, atividade aberta de Festa Junina. Setembro de 2017. Foto: acervo pessoal

Não tive o interesse em, nos meus encontros com o Jardim Nômade, de fotografar as crianças, os momentos ou os espaços, por isso, as fotos e imagens utilizadas nesse capítulo são todas de domínio público, disponibilizadas no site Facebook, nas páginas de Cadibá ou Jardim Nômade. Isso, também, porque, em muitas ocasiões de encontro, estava eu mesma ocupada brincando com minha filha e com as outras crianças, acompanhando o diálogo e as ideias, preferindo a vivência e observação ao invés do registro fotográfico. Resgatando os procedimentos metodológicos, também não entrevistei crianças ou adultos, essa não se trata de uma *pesquisa com crianças*, apesar de reconhecer a riqueza teórico-metodológica dessa prática, optei por manter conversas não-estruturadas e informais com os adultos.

É possível afirmar que a ideia do Jardim Nômade ainda não está consolidada, porque ela não é estática. Quando indaguei sobre os próximos passos do JN, a resposta foi “Vamos ver o que as crianças acham”.

- *O jardim nômade é um coletivo?*

- *Não, é a criação de uma rede de apoio entre pais, mães e crianças. Eu tô em casa com a minha filha, não tem ou não iremos em nenhuma atividade do Jardim hoje e ela quer brincar, eu posso telefonar pra um amigo e bolarmos uma brincadeira na hora, independente ou simultaneamente ao coletivo. Assim como eu posso precisar trabalhar hoje, sem tempo de brincar com ela, igual telefonar pra alguém, que virá busca-la e devolver no fim do dia, temos confiança pra isso.*

(Conversa em vivência com integrantes adultos do Jardim Nômade)

Há, inclusive, a possibilidade da construção de outros “Jardins” em Porto Alegre, atualmente, estou participando da tentativa de organização de outra “creche parental” experimental exclusivamente na zona central da cidade, visto que as atividades do JN e Cadibá acontecem em diversos pontos, sendo Cadibá em um endereço distante da área central, e algumas famílias necessitam de atividades em espaços fixos. A movimentação das famílias da zona central surgiu, justamente, a partir da participação esporádica em atividades do JN, a partir de visitas ao espaço Cadibá.

Podemos afirmar que o nome, a concepção, a filosofia está em disputa, por exemplo, um coletivo que se denomina “creche parental” corre o risco de fazer alusão, mesmo que indiretamente, à um passado a contextos políticos de negação aos direitos das mulheres e da cidadania das crianças pequenas e bebês no que diz respeito ao direito à educação. Apesar de problemática, acho uma discussão importante no campo dos Estudos da Infância. O livro *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação*

*descolonizadora* tem “a proposta de problematizar, nos diferentes momentos das lutas pelo direito à educação, o contexto político nacional voltado para Educação Infantil e de mapear as conquistas e os desafios atuais, levando em consideração a perspectiva de gênero.” (FINCO *et al.*, 2015, p. 8). Nesse sentido, podemos elencar diversas problematizações acerca das “creches parentais” que, em uma perspectiva histórica, o seu “fim” pode ser considerado um marco do momento em que as crianças são consideradas cidadãs com direitos e representam uma grande conquista, também, no direito das mulheres ao trabalho formal e remunerado. O próprio nome faz alusão (acredito que acidentalmente) às “creches familiares”, onde:

As denominações usadas, apesar de variarem muito – creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal – referem-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora. (ROSEMBERG, 1986, p. 73)

Penso ser importante diferenciar as duas situações, que nada tem de semelhante, uma vez que o JN se refere à atividades gratuitas, organizadas coletivamente com as crianças diariamente, sem obrigatoriedade de um cuidador específico e tem por objetivo criar uma relação entre adultos e crianças, próximos à cidade e à natureza. Porém, surge a necessidade de marcar um lugar no discurso sobre o direito à educação: o JN não vem com a proposta de negação desse direito ou da conquista feminista pela creche, trata-se, em primeiro lugar, de compartilhar em corresponsabilidade o cuidado com os filhos, não de mantê-los sob a tutela unicamente da família; e, em segundo lugar, está diretamente vinculado a uma convivência libertária e não-sexista entre adultos e crianças. Outro questionamento interessante aos Estudos da Infância seria: por que a educação infantil não dá conta dos objetivos do Jardim Nômade? Não me ocupo, nessa dissertação, em me estender sobre esse questionamento. Afirmo, porém, que o Jardim Nômade se difere, em essência e atuação, da precariedade presentes nas tradicionais (e ainda atuais, em muitos lugares, inclusive Porto Alegre) creches familiares.

A concepção do Jardim ainda (talvez sempre seja) indefinida. É uma rede de apoio, que pode se transformar em diversas outras possibilidades. Talvez surja a ideia de montar uma “escola”, talvez surjam vários outros “Jardins”, inspirados na ideia. Há um tímido,

mas crescente<sup>19</sup>, movimento de famílias reivindicando a possibilidade de creche parental, que aumenta junto ao empreendedorismo familiar. Esse movimento pode ser lido de muitas maneiras, podemos atribuir à crise financeira que torna a mensalidade de creches inviável para muitas pessoas, a pouquíssima oferta de Educação Infantil pública de qualidade para a população de 0 – 3 anos em Porto Alegre, podemos atribuir a um fracasso das instituições escolares em acolher novas dinâmicas familiares, e, assim como as motivações do próprio Jardim Nômade, podemos atribuir a uma vontade de questionar a qualidade da vivência proporcionada pela Educação Infantil.

Acredito, em primeiro lugar, que nós, pesquisadores das infâncias, devemos olhar para as novas concepções de Criança/Infância que surgem a partir de um terreno fértil, indefinido, ainda desconhecido. Em segundo lugar, acho importante frisar que sinto as definições já existentes dessas concepções insuficientes para refletir e conceituar práticas como o Jardim Nômade. Isso porque não se tratam de espaços escolares ou familiares, território comum da Educação Infantil<sup>20</sup>; é como se faltassem palavras para experiência. Em alusão ao livro organizado por Walter Kohan, lançado no VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, em outubro de 2018 no Rio de Janeiro, é como se estivéssemos falando de uma educação “em uma língua ainda por ser escrita”. Em terceiro lugar, apesar de trazer a experiência do Jardim Nômade para discussão por meio dessa dissertação, não tive a pretensão de “escrever essa língua”.

É preciso, porém, evitar uma narrativa romântica sobre qualquer movimento de resistência. O Jardim apresenta muitas contradições, necessárias para diálogo e manutenção da rede. Existe o questionamento sobre a obrigatoriedade escolar, existem problemas de gestão e organização do espaço, assim como desentendimentos, disputas e brigas tanto entre adultos como entre crianças. Já houveram rupturas e saídas de membros do coletivo, algumas críticas às posturas individuais e familiares, como à concepção do Jardim em si também. Não é meu objetivo (nem interesse) expor nenhuma dessas questões no trabalho, se trata apenas de uma ressalva para evitar, como dito, uma narrativa romântica, ou a ideia de que é algo para ser *replicado*, como um movimento *ideal*. Isso porque os espaços de resistência também são espaços de risco, com

---

<sup>19</sup> <http://revistacrescer.globo.com/Familia/Rotina/noticia/2017/06/creche-parental-como-familias-se-organizam-para-cuidar-das-criancas.html>

<sup>20</sup> Existem diversos estudos de Educação Infantil e Sociologia da Infância que problematizam espaços para além da escola, estou me referindo, nessa dissertação, à espaços libertários e desescolarizados.

possibilidade de reprodução de uma gestão autoritária, de uma convivência com as crianças pautada em uma rotina decidida hierarquicamente por adultos, um movimento de resistência como o Jardim deve, também, “Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como máquina de resistência.” (GALLO, 2002, p. 177) E isso é um constante desafio.

Há outros projetos semelhantes, como a Libere Impronte na Itália, germinando em outros espaços anarquistas com crianças, é preciso olhar para esses movimentos, enquanto militantes e enquanto pesquisadores.



  
 È LIETA DI PRESENTARVI  
*il laboratorio permanente libertario*  
**Coda di lupo**

**QUANDO:** DAL 18 SETTEMBRE 2017  
 DAL LUN AL VEN DALLE 8 ALLE 15  
**DOVE:** IN VIA CASTELFRANCO 53 A TIVOLI, SAN GIOVANNI IN PERSICETO (SEGUITE LA MAPPA A FIANCO, NON GOOGLE MAPS!)  
**PER CHI:** PER I BIMBI IN ETÀ PRESCOLARE E SCOLARE



**IL PROGETTO**  
 Si tratta di un'esperienza di educazione parentale di stampo libertario, il cui intento principale è quello di garantire ai bambini ogni possibilità per divenire ciò che ognuno di loro è e aspira a diventare. Ad un cactus non verrà mai chiesto di diventare un pomodoro, ma sarà aiutato a crescere alto e resistente. Mentre per i piccoli pomodori si cercherà il concime giusto che permetterà loro di fare tanti frutti..



**I PRINCIPI FONDAMENTALI**  
 - Nessun programma obbligatorio, libera partecipazione a lezioni, laboratori e attività  
 - Assenza di voti  
 - Autogestione economica  
 - Insegnamento integrale  
 - Assenza di premi e castighi  
 - Rapporto paritario adulti/bambini  
 - Democrazia partecipativa che privilegia la forma del consenso

Per maggiori informazioni: [libereimpronte@gmail.com](mailto:libereimpronte@gmail.com)  
 Sara 3394051417      Giulia 3487423435

Figura 34: Convite inicial para o projeto Libere Impronte. Foto: reprodução.

Por fim, apresentei o projeto Jardim Nômade, espaço Cadibá, discuti possibilidades do anarquismo com as crianças, iniciativas libertárias na escala do local não somente por convicções políticas pessoais, mas por acreditar na construção de uma concepção de infância que permeia o coletivo, a auto-gestão, a não institucionalização, que existe para além do Estado, que existe e se mantém em horizontalidade com as crianças, sem hierarquias e que não tem por objetivo a colonização e o autoritarismo. Acredito na construção de movimentos políticos emancipatórios onde a criança seja considerada

como igual. Vejo as crianças do Jardim Nômade no “capetinha” anarquista, livres. Espero que essa dissertação possa contribuir no “ponta pé” não tão inicial dessa construção. Essa dissertação tratou, assim como disse Guattari, de ajudar a:

Construir sua própria vida, construir algo de vivo, não somente com os próximos, com as crianças – seja numa escola ou não – com amigos, com militantes, mas também consigo mesmo, para modificar, por exemplo, sua própria relação com o corpo, com a percepção das coisas: isso não seria, como diriam alguns, desviar-se das causas revolucionárias mais fundamentais e mais urgentes? Toda questão está em saber de que revolução se trata! (1985, p. 69)

Isso porque o questionamento é revolucionário e o objetivo dessa dissertação foi, acima de tudo, ajudar a catalisar o processo irreversível de questionamento do poder que a sociedade está acorrentada, incluindo a infância e as relações com as crianças, especialmente, através do olhar pelas práticas da educação menor, combativa, resistente.

## O FIM: A POTÊNCIA E O DEVIR DA PESQUISA

O processo de escrita dessa dissertação foi marcado por diversos acontecimentos impactantes, de ordem pessoal, política, acadêmica, na escala individual e coletiva, não apenas para mim, mas para a sociedade como um todo. Concluo esse processo na mesma semana em que a Feira Anarquista de Porto Alegre, que aconteceria pelo oitavo ano consecutivo, é cancelada<sup>21</sup> devido à perseguição policial. Distante de Porto Alegre, mas também em um contexto de autoritarismo político, o prefeito de São Paulo anuncia que oferecerá uma *farinata* no estilo “ração” para as crianças que frequentam as escolas do município<sup>22</sup>. Um dos jornais mais conservadores do país lançou, nesse último mês, uma reportagem sobre a América Latina ter uma dívida histórica<sup>23</sup> com meninas e mulheres, pela constante violência sofrida. Perseguições políticas, desrespeito às infâncias, violências contra as mulheres e meninas na América Latina. Todos os “de baixo”.

Nesse cenário acredito que essa dissertação possa contribuir, mesmo que timidamente, para compor a resistência política, infantil, latino-americana que emerge das situações de opressão. É preciso marcar um lugar, um posicionamento, especialmente, em tempos de tantas incertezas e vulnerabilidades políticas. A potência dessa pesquisa de mestrado está, acredito, em investigar processos de resistência, em nomeá-los, em tentar articulá-los, em trazer à tona discussões emergentes.

Não procurei *responder* qual lugar das crianças nos discursos emancipatórios, não tive a intenção de apresentar respostas, modelos ou de totalizar o debate. O objetivo dessa pesquisa e dessa dissertação foi trazer um debate à tona: a decolonialidade, suas interseções com a educação das crianças, suas relações com o anarquismo, discutir experiências. É rizomático.

Sobre o *devir*, mesmo que não se trate de uma pesquisa deleuziana, acredito que se trata de um *ponto de partida*, na construção do rizoma. Esse lugar, que escrevi ser importante marcar, é minoritário: estou falando de crianças, do Sul do mundo, do (perseguidos e esquecidos) anarquistas combativos, organizados, latinos. Isso porque todo devir é minoritário. Mas abre possibilidades, constrói redes, opera por conexões. Marco esse lugar para que a potência de criação da resistência encontre outros *devires*, revolucionários, buscando uma multiplicação, um encontro.

Encerro essa etapa da minha formação de estudante-pesquisadora, entrego essa

dissertação com um sentimento de *anunção*, de coletividade, com a esperança do devir e das possibilidades. Concluo, então, esse trabalho com muitos questionamentos e poucas certezas, um convite à reflexão, sem pretensão de fornecer respostas prontas e em tom de manual/enciclopédia. O interesse maior, afirmo novamente, é a germinação do diálogo e das trocas, com outros estudantes-pesquisadores dos Estudos da Infância, professores, anarquistas, crianças. Por isso apresento ideias, articulações e contradições, reconheço os limites das contribuições teóricas do anarquismo para os Estudos da Infância, minhas falhas de investigação sobre as problemáticas latino-americanas sobre/com as crianças, acredito que poderia ter abordado melhor algumas questões. Acredito também que consegui atingir o objetivo, em nível de dissertação, de apresentar e articular conceitos do pensamento decolonial e pós-colonial nos estudos da infância, no anarquismo e narrar experiências que permeiam e constroem esse universo, teórico e prático.

O desafio agora é expandir o diálogo e as ideias.

<sup>21</sup> <http://flapoa.libertar.se/?p=1395>

<sup>22</sup> [https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2017/10/18/interna\\_internacional,909698/farinata-proposta-por-doria-chegara-as-escolas-do-municipio.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2017/10/18/interna_internacional,909698/farinata-proposta-por-doria-chegara-as-escolas-do-municipio.shtml)

<sup>23</sup> <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/america-latina-tem-divida-historica-com-meninas-mulheres-diz-fundo-21954236>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Cartografias em Educação Infantil: o espaço da diáspora. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org). et al. **Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

ABRAMOWICZ, Anete. RODRIGUES, Tatiane C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 03 de nov. de 2017.

AQUINO, Lígia. Educação da infância e pedagogia descolonizador: reflexões a partir do debate sobre identidades. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org). et al. **Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp. 89-117.

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

CANNELLA, Gaile S. VIRURU, Radhika. **Childhood and Postcolonization – Power, Education and Contemporary Practice**. Nova Iorque: Routledge Falmer, 2009.

CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa. **Diálogos Internacionais – Reflexões críticas do mundo contemporâneo**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

CESÁIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo**. 1º edição. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHAMBAT, Grégory. **Instruir para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação – Rumo a uma pedagogia da ação direta**. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Imaginário, Faísca Publicações Libertárias, 2006.

CODELLO, Francesco. **“A boa Educação”: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neil**: volume 1. Tradução de Sile Cardoso. São Paulo: Imaginário, 2007.

CONTRAMARE. Disponível em: <http://www.contramare.net/site/pt/modernitycoloniality-decoloniality/> Acesso em maio de 2016.

COORDENAÇÃO ANARQUISTA BRASILEIRA. **Declaração de Princípios da Coordenação Anarquista Brasileira**. Disponível em: <http://www.anarkismo.net/article/23024> Acesso em junho de 2016.

DELIGNY, Fernand. **Permitir Trazar Ver**. Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari – Biografia cruzada**. Tradução: Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. IN: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html> Acesso em maio de 2016.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de António José Massano. Lisboa: Ulmeiro, s/d.

FARIA, Ana Lúcia Goulart (org). et al. **Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FEIL, Gabriel S. Nomadismo (verbetes) IN: CORAZZA, Sandra M. AQUINO, Julio G. **Abecedário da Diferença**. Editora Papirus, 2009.

FINCO, Daniela. GOBBI, Maria A. FARIA, Ana L. Goulart. (Org.) **Creche e Feminismo – desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015.

FOUCAULT, Michel. A ética de si como prática de liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Coleção Ditos e escritos). v.5. p. 264-293.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol 27(2):169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd - 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO. Disponível em [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt13\\_trabencomendado\\_silv\\_iogallo.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silv_iogallo.pdf)

GALLO, Silvio. **Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. Editora Imaginário e Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** 80 | 2008, 115-147. Disponível em: <http://rccs.revues.org/697>

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 3ª edição. Editora Brasiliense, 1985.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Desescolarizada**. Tradução de Luciana Reis. Porto Alegre, Editora Deriva, 2007.

JOHNSON, Richard. Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: does Reggio Emilia really exist? **Contemporary Issues in Early Childhood**, Vol. 1, No. 1, 1999.

KASSICK, Clóvis. **A ex-cola libertária**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

\_\_\_\_\_. KASSICK, Neiva Beron. **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KUMASHIRO, Kevin K. Toward a Theory of Anti-Opressive Education. **Review of Educational Research**. Spring 2000, Vol. 70, No. 1, pp. 25-53.

LENOIR, Huges. **Educar para Emancipar**. Tradução de Plínio Augusto Coelho. Editora Imaginário e Editora da Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2007.

LIPIANSKY, Edmond Marc. **A Pedagogia Libertária**. Tradução de Plínio Augusto Coelho. Editora Imaginário e Editora da Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2007.

LLOBET, Valeria.(compiladora) **Pensar la infancia desde América Latina – un estado de la cuestión**. Buenos Aires : CLACSO, 2013.

LUENGO, Josefa Martín. **A Escola da Anarquia**. Rio de Janeiro, Achiamé. Sem indicação data de publicação.

MARTINEZ, Laura Victoria. **Infancia y poscolonialidad. Recorridos y debates teóricos desde América Latina**. II Congreso de Estudios Poscoloniales | III Jornadas de Feminismo Poscolonial. Diciembre, 2014. Disponível em: [http://www.idaes.edu.ar/pdf\\_papeles/M1%20-%209%20-%20Martinez.pdf](http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/M1%20-%209%20-%20Martinez.pdf) Acesso em dezembro de 2015.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato de colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture & Society** 2009 (SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore), Vol. 26(7–8): 1–23

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



\_\_\_\_\_. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isso não é um prefácio... e nem um título! IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org). et al. **Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

MOTTA, Flávia Miller N. FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando a pesquisa com a criança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 187-197, jul./dez. 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. 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 e Prática**. Campinas, v.31, n.61. p. 155-168, nov. 2013.

OLIVEIRA, Fabiana de. Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org). et al. **Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica: um manual para realização de pesquisas em administração**. Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em [https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_-\\_Prof\\_Maxwell.pdf](https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf) Acesso em junho de 2016.

PINHEIRO, Luizan. **Anarcometodologia – o que pode uma pesquisa em arte**. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RECLUS, Élisée. [et al]. **O futuro de nossas crianças e outros ensaios**. Tradução e organização de Plínio Augusto Coelho. São Paulo, Intermezzo, 2017.

RECLUS, Élisée. **Anarquia pela Educação**. Tradução de Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Hedra, 2011.

\_\_\_\_\_. KROPOTKIN, Piort. **Escritos sobre Educação e Geografia**. Biblioteca Terra Livre, 2012.

SILVA, Rodrigo Rosa da. Espaço para crianças nas feiras anarquistas – práticas de pedagogia anarquista em Firenze, Barcelona e Londres. **Revista da Biblioteca Terra Livre** - ano II, nº 3. 2015



ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches Domiciliares: Argumentos ou falácias.** Cad. Pesq., São Paulo (56): 73-81, fev. 1986.

SEMWAZA, Francis. Surveying Epistemology: Discourse impacts on the African understanding of childhood stories. **Childhood in Africa: An Interdisciplinary Journal.** Volume 3, Issue 1, Fall 2013.

SEVEN, John. CHRISTY Jana. **A rule is to break: a child's guide to anarchy.** Manic D Press: San Francisco (USA), 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **A Critique of Postcolonial Reason – Toward a history of the vanishing present.** Harvard University Press, Cambridge Massachusetts / London, England, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil.** Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

TRAGTENBERG, Mauricio. **A Delinquência Acadêmica.** Texto apresentado no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, em Campinas-SP. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/014/14mtrag1990.htm> Acesso em junho de 2016.

VIRURU, Radhika. The impact of postcolonial theory on early childhood education. **Journal of Education**, No. 35, 2005.

WALSH, Catherine (editora). **Pedagogías decoloniales – Práticas insurgents de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Abya Ayla, 2013.

WALSH, Catherine (editora). **Pedagogías decoloniales – Práticas insurgents de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo II. Serie Pensamiento decolonial. Abya Ayla, 2017.

ZENONI, Federico. **Procurando monstro.** Tradução de Nádia Giuliese. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2016.

ZENONI, Federico. **Um dragão no Reino de Orb.** Tradução de Nádia Giuliese. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.