


Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida

Maira Prieto Bento Dourado

Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-7892-5175>

mairadouradopsi@gmail.com

Introdução

A inspiração para escrever um ensaio sobre a criança é antiga, o tema me intriga a cada dia, ampliando meu interesse e meus pensamentos sobre o período inicial da vida do homem que vive no nosso mundo. O prisma Fenomenológico Existencial contribuiu para a possibilidade de pensar a criança enquanto um ser-no-mundo, aberto para aquilo que se mostra, rompendo com a criança esquadrinhada pela maioria das teorias do desenvolvimento infantil e da psicologia enquanto ciência tradicional, adotando uma postura antinatural diante dos fenômenos. Contudo, percebo ainda a predominância do ensino a partir da atitude natural nas academias, que mantém um único modelo de criança designada pelos teóricos do desenvolvimento humano

que ensinam em áreas como: a psicologia, a medicina, a pedagogia e muitas das ciências que se dedicam ao estudo da criança. O encontro com autores mergulhados nos estudos pós-coloniais e decoloniais propôs o desvelamento do horizonte de sentido histórico no qual estamos desenvolvendo críticas a um modelo eurocêntrico, originadas no interior das crises políticas, econômicas e sociais, libertando-se de uma intelectualidade subalterna. Penso aqui na possibilidade de a criança começar a ser implicada em novas temáticas culturais como gênero, raça e classe, para então poder ser articulada com a proposta da fenomenologia existencial, apostando numa nova postura de investigação para estudar a criança não ocidental. A criança antes tomada como universal começa, neste ensaio, pouco a pouco, a diferenciar-se.

Os estudos da criança, muitas vezes conduzidos ou baseados em teorias clássicas de desenvolvimento humano, parecem revelar uma desconexão da criança de seu mundo; ela é alçada para uma neutralidade que é inexistente. Desconexão que está a serviço de um projeto de Modernidade maior, complexo, violento e dominador, no qual se mantém a relação colonização-colonialidade (DUSSEL, 2005). O historiador Ariès (1978) ressalta algumas diferenças existentes entre culturas na concepção da noção de crianças:

Na savana africana a idade ainda é uma noção bastante obscura, algo não tão importante a ponto de não poder ser esquecido. Mas em nossas civilizações técnicas como poderíamos esquecer a data exata de nosso nascimento, [...] é sempre preciso recordá-la (p. 29).

Entretanto a crítica do historiador francês é sutil, embora seus estudos ainda sejam tomados como um dos mais relevantes, a história da criança ocidental mostra-se reduzida à criança europeia. Estudos mais recentes, como o da historiadora brasileira Mari Del Priori, que reuniu em uma coletânea estudos variados sobre a história da criança

no Brasil (DELPRIORI, 2002), apresentam um apanhado histórico que viabilizam a constituição de uma infância brasileira, a partir da própria história.

Estudiosos da educação e do desenvolvimento infantil iniciaram seus estudos no final da idade média. De fato, antes do século XV, existiam escolas latinas, nas quais as crianças poderiam optar por seguir os meninos mais velhos “partilhando sua vida na alegria ou na desgraça”; a convivência com seus companheiros era reguladora da sua vida cotidiana, tinha um valor moral (ARIÈS, 1978). Com o fim da Idade Média, o modelo baseado em categorias de idades diferenciadas de infância e juventude, antes relacionado à dependência ou à independência, caiu por terra, por ser considerado um movimento desordenado e anarquizado, sendo necessário ser substituído por novos princípios de comando e de hierarquia autoritária, que correspondiam ao momento social e político, do estabelecimento da monarquia autoritarista. Pensadores da época procuravam difundir uma nova ideia de infância e educação que visava a “formar espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir” (ARIÈS, Op. Cit., p. 179).

As teorias do desenvolvimento infantil surgiram num panorama histórico de padronização e homogeneização, e estavam coerentes com o horizonte de sentido de dominação e controle social da época. Ao longo do tempo, diversos outros manuais foram surgindo e tais teorias foram sendo feitas de base, repetidas e aplicadas sem serem problematizadas e situadas nos novos espaços. Os guias que são referências no ensino da academia foram desenvolvidos num modelo eurocêntrico do século XIX, momento em que a produção intelectual na Europa era crescente, ao tempo em que muitas colônias estavam sendo desocupadas, embora permanecesse o desejo por controle, domínio e exploração que não cessava com os movimentos de indepen-

dência que irrompiam. A imposição de modelos a seguir iniciou-se a partir desse viés de dominação moderno, estabelecendo e cristalizando uma relação colono, explorador e superior versus colonizado, explorado e subalterno.

Contribuições de pós-coloniais e decoloniais

Diante de teorias do conhecimento que não representavam as identidades que emergiam nas subjetividades não legitimadas pelo referencial hegemônico à época, notam-se os avanços dos estudos pós-coloniais e decoloniais, nos quais os modelos produzidos por intelectuais que pensavam uma população europeia como centralidade, começaram a ser questionados na sua intenção de englobar o mundo com seus tratados engessados.

Para nós, a “centralidade” da Europa Latina da História é determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são resultado de um século e meio de “Modernidade”: são efeitos, e não ponto de partida. [...] Esta Europa Moderna, desde 1492, “centro” da história mundial constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua periferia. (DUSSEL, 2005 p. 29).

Os estudos periféricos, denominados pós-coloniais e decoloniais, apontaram para um incômodo da sociedade não europeia e, posteriormente, não norte-americana, uma sociedade que não se identificava com os modelos propostos pelos colonizadores. Esse incômodo torna-se um grande movimento investigatório nas ciências humanas e sociais, voltado para as particularidades abaixo da linha do equador. Autores pós-coloniais como Bhabha (1988), Spivak (2010), Hall (2003), Said (1990) trouxeram propostas de pensar as problemáticas político-

econômico-sociais a partir dos próprios territórios periféricos, antes ocupados como colônias no oriente e na África. Contudo, os territórios antes colonizados na América Latina apontaram para a necessidade de debater estas problemáticas, também, a partir de uma perspectiva própria. Iniciou-se uma gama de estudos, questionamentos, produção de ciência para pensar a periferia latino-americana a partir dela própria e de seus conflitos, com autores como Grosfoguel (2008), Brah (2006), Dussel (2005), Fanon (2008) e Borda (2015). A proposta destes e daqueles pensadores não pretende abandonar o que já foi escrito, mas, antes, tomar a escrita dos clássicos eurocêntricos partindo de uma finalidade, uma temporalidade e uma espacialidade. O que já está escrito, foi escrito por pensadores/as que viviam numa época sob um panorama político-econômico-social, diferente das periferias, e é no contexto da escrita que seus textos devem ser pensados.

Dussel (2005) discute a modernidade apresentando dois conceitos, contraditórios em essência. O primeiro deles, historicamente sedimentado, é o modelo de modernidade eurocêntrica, pois está calcado em referenciais intra-europeus, iniciado no século XVIII “A modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2005, p. 28). O autor considera que a subjetividade moderna tem seu início a partir da Reforma, a Ilustração Alemã e a Revolução Francesa e num segundo momento a revolução industrial. Seu texto propõe um segundo modelo de modernidade que aponta para um sentido mundial, naquilo que consiste a ideia de que a história só aconteceu a partir do momento em que pararam de coexistir impérios e culturas, e na qual existem determinações fundamentais pautadas em ser (Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) o “centro” da história mundial, que se deu após 1492.

Como alternativa epistemológica visando à produção de um conhecimento não ocidental, não europeu, a transmodernidade proposta por Dussel (2005) trata não de um projeto de pós-moderno como negação da Modernidade, pois corre o risco de cair num irracionalismo niilista, mas da possibilidade de assumir uma posição de vítima, para desse modo se descobrir como outro numa relação dialógica. A modernidade inocente, no seu caráter emancipador racional, nega ao outro suas possibilidades, colocando-o num lugar determinado de subjuogo (DUSSEL, 2005).

Segundo Aimè Cesaire (1978), tanto o processo de colonização quanto o processo de descolonização são violentos e autoritários. No período das colonizações, havia um panorama de intencionalidade, no qual o sentimento de superioridade preponderante em algumas culturas, colocavam-nas num movimento de conquista, e esta, por sua vez, se deu a partir do pensamento da época, que julgava existir um modo correto, verdadeiro e civilizado de um lado e um modo bárbaro, selvagem e incorreto de outro lado. Diante da dominação armamentista e sanguinária, expropriaram culturas, dizimaram tradições, eliminaram formas de viver e de pensar.

Sartre, citado em nota de rodapé por Mario de Andrade no prefácio de Discurso sobre o colonialismo (1978) afirma:

De facto a colonização não é uma mera conquista – como foi, em 1950, a anexação da Alsácia-Lorena pela Alemanha-; é, necessariamente, um genocídio cultural: não se pode colonizar sem liquidar sistematicamente os traços particulares da sociedade indígena ao mesmo tempo que se nega aos seus membros que se integrem na metrópole e beneficiem das suas vantagens. *Le Génocide*. Artigo in *Les Temps Modernes*. Dezembro de 1967 (SARTRE, Apud. MARIO DE ANDRADE, 1978, p. 7).

Mesmo diante de tamanho extermínio algo resistiu, algo que nem

sempre aparecia, mas esteve lá como uma resistência invisível, que, diante da partida do colonizador, começou a circular. Uma resistência que hoje aparece nos debates pós-coloniais e decoloniais, nos quais o colonizado de tradições mistas, (para não usar mestiço, pois abre questões epistemológicas que não cabem aqui) busca uma imagem para se espelhar. Seria talvez uma resistência subjetiva de questionamento da sua alteridade ou reivindicação da sua subjetividade, em que não é mais possível acreditar que o modelo de homem ocidental europeu é espelho de povos de múltiplas etnias, culturas, territórios. Povos que, mesmo tendo sido colonizados por um único povo, se mantiveram múltiplos por sua origem, sua etnia ou sua cultura. Suas identidades não podem mais ser impostas de fora, de um olhar estrangeiro. Suas identidades estão sendo construídas e reconstituídas, situadas histórico e culturalmente.

O papel da criança na constituição do projeto de homem moderno

Neste panorama de pensamento decolonial, precisamos também refletir sobre quais teorias humanas e sociais estamos pensando a criança. Estamos ainda nos referindo a filósofos e teóricos que desenvolveram modos de pensar a psicologia, a psicopatologia e as teorias do desenvolvimento infantil baseados em referenciais europeus ou norte-americanos, que apresentam um horizonte historicamente sedimentado e incompatível com regiões periféricas do nosso planeta. Não há um modelo de homem universal, bem como não há uma teoria que seja tão generalista, englobando todos os modos de ser de todas as culturas existentes na Terra.

Necessidades culturais são definidas em termos amplos como inde-

pendentes de outras experiências sociais centradas em classe, gênero, raça ou sexualidade. Isso significa que um grupo identificado como culturalmente diferente é internamente homogêneo, quando esse, patentemente, não é o caso (BRAH, 2006, p. 337).

Inicia-se um grande investimento nos estudos para alcançar este projeto de homem de sucesso, e como todo projeto tem sua etapa inicial, aqui trata-se da primeira etapa da vida do homem: a criança. Segundo Castro (1998), com a predominância econômica do capitalismo, as crianças passaram a ser inseridas num contexto de competição, individualismo, controle e superação. Como afirma Fanon (2008): “O intelectual colonizado aprendeu com seus mestres que o indivíduo deve afirmar-se” (p. 35). Observa-se ainda que, com o advento do neoliberalismo, o contexto competitivo vem se acirrando e este modelo consumido pelas periferias de modo irrefletido.

A partir dos três pilares, a saber, Renascimento, Revolução Industrial e Tecnológica, e Revolução Francesa, a liberdade, a igualdade e a responsabilidade passaram a ter um caráter individual (JACÓ-VILELA, 2004) e, por isso, tanto o fracasso como o sucesso passariam a depender única e exclusivamente do indivíduo e da família (COIMBRA, 1995). No século XVI e, amplamente, no século XVIII surge a ideia de infância, em uma interpretação histórico-social, guiada muito mais por uma necessidade social e econômica do que por qualquer outro motivo (DEL PRIORE, 2002). As autoras apontam para as peculiaridades de períodos históricos que contribuíram para o enaltecimento do caráter individual da liberdade e da responsabilidade; assim, tanto o fracasso como o sucesso passaram a depender do âmbito privado: do indivíduo e da família.

A palavra infância foi construída e sistematizada historicamente e significa abertura e a ausência de fala (ARIÈS, 1978); o que foi considerado infância em períodos históricos do passado recente, ou me-

lhor, no passado da modernidade, não é mais considerado atualmente. Sendo na infância moderna aquela na qual se inicia o investimento para alcançar o sucesso e, diante de tamanha solicitação, a criança e seus pais encontram-se acuados, sem uma saída possível. A infância, período de início da vida do ser do homem, tem em cada sociedade a sua interpretação histórico-social; no Brasil, percebem-se modos de lidar com as crianças paradoxais, contraditórios e, por vezes, conflitantes entre os âmbitos de cultura, classe, gênero e raça. No intuito de contornar essa diversidade de formas de lidar com as crianças, o Estado passou a intervir na forma de leis.

Os estudos sobre e com a criança vêm ganhando cada vez mais amplitude, iniciados com estudos de Freud, Piaget, Vygotsky entre outros. Os pensadores e seus sucessores desenvolveram uma psicologia do desenvolvimento, uma pedagogia, uma sociologia, uma antropologia e muitas outras ciências que contribuíram para um novo modo de olhar para a criança, dando, pouco a pouco, um lugar diferenciado a essa etapa da vida. Diante de tamanha solicitação para o sucesso, a criança encontra-se, muitas vezes, acuada, sem uma saída possível para ela. Na sociedade moderna, a criança é descrita como um ente de caráter especial, que necessita de cuidados diferenciados para percorrer o longo caminho da vida. No desenrolar da história, a criança e suas relações são atravessadas pelo horizonte histórico da época, sendo possível perceber que a etapa de vida denominada infância vem sendo sistematizada histórica e teoricamente, fundamentada no pensamento da técnica moderna.

As investigações atuais continuam tendo como ponto de partida os paradigmas e pressupostos estabelecidos por um pensamento hegemônico, o qual tem a pretensão de falar de todos os seres como se o desenvolvimento fosse linear, no qual um bebê, por exemplo, deve

ter a mesma linha de vida contínua a ser percorrida, e que todos os outros bebês de todos os espaços do mundo devam percorrer a mesma linha do mesmo modo. Desenvolveram-se manuais a partir do modo de pensar as crianças brancas europeias, e mais recentemente americanas, que são vendidos e incessantemente consumidos por outras culturas, embora não representem de modo algum a experiência psicossocio-política nas quais vivem. Levanto a questão: uma criança que nasce na França teria as mesmas etapas do desenvolvimento de uma criança de uma tribo africana? Uma criança nascida num povo indígena brasileiro teria o mesmo desenvolvimento de uma nascida num povo indígena atacamenho, ou num povoado chinês, ou num povoado japonês? Elas deveriam mesmo ter um padrão de desenvolvimento homogêneo como o europeu?

Criança, cultura e fenomenologia

A criança vem sendo pensada alienada da sua cultura, consumindo o que vem de fora, o que os outros permitem que ela consuma, ou mesmo o que é considerado bom e ideal para ela e para o seu desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento idealizado foi teorizado por outra cultura, dominante. Poderíamos aqui descrever as inúmeras particularidades de como cada cultura lida com as suas crianças em cada canto do mundo, mas parece que todas carecem de seguir um manual, um guia criado por estudiosos que não pensaram as crianças em suas origens, pensaram o desenvolvimento da criança desarticulado da cultura e das tradições culturais.

É preciso compreender a criança sob outra perspectiva, já que ela está em pleno desenvolvimento físico, emocional e social, está crescendo em uma cultura, em uma época. Lançada no mundo, a criança

está em contato com os outros seres e entes, podendo, ou melhor, tendo que dar sentido a sua experiência. Percebe-se então que mesmo crianças que vivenciaram o mesmo período cultural e econômico têm na sua singularidade modos próprios de agir, pensar e estar com os outros, não sendo totalmente iguais. Todas estão inseridas no mesmo horizonte histórico dessa modernidade descrita por Dussel, e, diante das demandas da técnica moderna, cada criança pode se apropriar de algumas possibilidades e não de outras. Essa apropriação, por vezes, ocorre de formas consideradas não-comuns para a família, escola ou para o senso comum.

Heidegger (2008) aponta para o questionamento da interpretação da infância: será que isto não acontece para atender as necessidades psicológicas ou pedagógicas de encerrar o *Dasein*, criança em determinada caracterização? Assinala a inclinação atual da busca por um diagnóstico, algo que feche o homem em uma substância que possa ser examinada, medida e tratada baseado em algo pré-estabelecido.

O autor alemão refere-se ao comportamento das crianças, em seu primeiro contato com o mundo, de uma forma diferente do modo tradicional de pensar o desenvolvimento infantil. Ele pontua que o choro ou a agitação, por menos que indique alguma finalidade, significa “estar-direcionado para fora de” (HEIDEGGER, 2008, p. 131), ou seja, significa abertura. Interpretar a criança como algo pré-determinado, seria falar de um *Dasein*, criança que pode ser encerrada em si mesma, o que Heidegger desconsidera completamente. *Dasein*, em qualquer fase da vida humana, é abertura de sentido. O *Dasein* é caracterizado pela possibilidade de poder ser e o poder ser acontece de modo ocasional e posterior, “[...] o ser-aí é, na medida em que existe como ser-aí, na medida em que é desvelado como tal” (HEIDEGGER, 2008, p. 136). De forma nenhuma o poder ser-aí se dá de forma pré-

determinada.

Assim, na perspectiva heideggeriana, a criança não é algo fechado em si mesmo que, repentinamente, diante de um fenômeno pré-estabelecido, como, por exemplo, um momento da fase do desenvolvimento previamente determinado, será trazido para fora. Desde sempre, a criança é *Dasein* - lançada no mundo, para o mundo e com o mundo. Por vezes, a criança revela formas de se comportar diante dos seres, do mundo e dos entes consideradas negativas pelo senso comum, como a aversão, a defesa, a quietude, o sono. Contudo, tais formas estão preenchidas de intencionalidade que revelam seu primeiro momento de entrega ao mundo (HEIDEGGER, 2008).

A perspectiva homogeneizante ocidental eurocêntrica na qual todos os indivíduos são tomados como iguais determina que qualquer desvio tornará desviante um ente marginal. Desse modo o colonizador seria considerado esse a ser imitado enquanto ao colonizado caberia o papel de imitar. Acompanhando o debate sobre feminismo, racismo e cultura trazido por Brah (2006), desloco a questão para a criança. A criança está determinada por um sistema de crenças, contudo sua condição de estar-no-mundo de modo recente e há pouco tempo inserida na cultura, bem como nas suas condições biológicas e fisiológicas não lhe dão uma articulação argumentativa que lhe permita buscar seu espaço; ela não é um sujeito político, encontra-se de início, e na maioria das vezes, sob o cuidado do outro. A criança é tutelada por alguém.

Brah (2006) contribui para pensar essa criança como um sujeito em formação, a partir de uma diferença daquilo que é homogeneizante:

Pensar a experiência e a formação do sujeito como processos é reformular a questão da “agencia”. O ‘eu’ e o nós que agem não de-

saparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas (p. 362).

Considerações finais

A visão Fenomenológico-Existencial traz em seu bojo uma crítica à ciência positivista e ao encapsulamento do ser humano no mundo; considera que este homem deve ser compreendido no seu horizonte de sentido, historicamente sedimentado, no seu caráter mais próprio de poder ser. A invisibilidade da diferença impede de se debruçar sobre o assunto que se revela constantemente, pensar numa criança a partir da sua cultura, direitos humanos regras, políticas públicas.

A constituição do indivíduo na sociedade quando acontece por meio de campos de significação diversos propondo que nas suas relações socioeconômicos e culturais o sujeito inscreve significados concomitantemente ao instante que ele atribui, movimento coexistente que oferecendo sentido às relações cotidianas da existência. (BRAH, 2006, p. 362). A construção cultural e social atravessa as suas percepções e os processos de construção de valores pessoais.

A psicologia tradicional ainda se mostra pautada numa perspectiva cientificista, encapsuladora e determinista, que a afasta do seu objeto de estudo a psique humana, flexível, dinâmica, social, histórica e temporal. A visão de homem está diretamente ligada ao modo de pensar a criança, a qual é atravessada por inúmeros projetos para atingir esse homem que se torna meta. O pensamento decolonial contribui para a pesquisa Fenomenológico-Existencial, naquilo que traz o pensamento crítico de um horizonte de sentido apropriado de sua historicidade e temporalidade, poder se utilizar das teorias do desenvolvimento in-

fantil de bases europeias, sem deixar de lado as particularidades do território no qual a pesquisa é feita.

A criança nasce, cresce, deixa de ser pequena, entretanto, não deixa de ser. Esta criança é constituinte do adulto que irá cuidar, educar e pesquisar a nova geração de infantes. Pequenos seres dotados da carência de cuidado para que possam existir, se criança e cuidado estão intrinsecamente ligados, os modos de cuidados inseridos na cultura são necessariamente parte deste encontro. Ávidas pesquisadoras, as crianças investigam o seu mundo desde a saída do útero. Ao seu modo, com as suas possibilidades e limitações físicas, cognitivas, emocionais, elas compreendem seus mundos, mas são solicitadas a todo instante a serem inseridas num mundo que não é o delas, que é imposto por um outro, muito maior que o cuidador, um outro que não é palpável, mais ainda assim exerce sua dominação, seu controle numa atmosfera de colonialidade.

Por fim, como nasce uma criança, este ensaio veio ao mundo e está aberto aos desdobramentos que o primeiro contato com esse mundo nosso me ofereceu. Como uma criança de olhos bem abertos, pude ver, admirar e meditar um conhecimento que até então não se revelava. O pensamento decolonial emergiu e eu estava aberta. Agora ele já faz parte, não há como seguir sem ele, que se uniu à Fenomenologia Existencial e com a psicologia dando, a cada período, seus próprios passos que só podem ser contados quando a caminhada chega ao fim. Para além do pensamento hegemônico eurocêntrico, a criança aberta ao mundo precisa agora ser vista como a ser-no-mundo-decolonial. Como criança curiosa que não cessa de perguntar, meus questionamentos não findam com este ensaio, continuará a fazer parte desta grande pesquisa que é a vida.

Referências

- ANDRADE, Mario de. “Prefácio”. In: CESAIRE, Aimé. *Discurso sobre o Colonialismo*. Lisboa: Liraria Sá da Costa, 1978, p. 5-11.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BHABHA, Homi. *Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BORDA, Fals. *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D. F. : Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, (26), janeiro-junho de 2006: p. 329-376.
- CESAIRE, Aimé. *Discurso sobre o Colonialismo*. Lisboa: Liraria Sá da Costa, 1978.
- CASTRO, Lucia. R. (Org.) *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998
- _____. *Re-visitando a infância contemporânea: passagens, possibilidades e destinos*. Disponível em: www.proceedings.scielo.br. Acesso em 30 jun. 2011.
- COIMBRA, Cecília. M. B. *Guardiões da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “milagre”*. Rio Janeiro: Oficina do Autor, 1995. Cap. 1, p. 01-38.
- DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2002. Apresentação, p. 7-18.
- _____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre Colônia e o Império. In _____. *História das crianças no Brasil*. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2002. Cap. 3, p. 84-106.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo in LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Ayres: Clacso, 2005.
- FANON, Francis. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- FIGUEREDO, Luis Claudio. M. *Matrizes do pensamento psicológico*. 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

GROSGUÉL, Ramón. *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, Março 2008: 115-147

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HALL, Stuart. *Da diáspora identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SAID, Edward W. *Orientalismo o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo, Cia das Letras, 1990.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Resumo:

Este artigo pretende trazer à cena reflexões sobre o desenvolvimento da criança no horizonte histórico de um Brasil decolonial, utilizando a hermenêutica como prática interpretativa de leitura, e propõe-se um diálogo compreensivo entre o pensamento decolonial e a Fenomenologia. A perspectiva Fenomenológico-Existencial contribui para pensar a criança como ser-no-mundo, rompendo com a criança esquadrihada pelas teorias do desenvolvimento infantil. Estudos pós-coloniais e decoloniais propuseram investigar o sentido histórico, no qual estamos desenvolvendo críticas a um modelo eurocêntrico originadas no interior das crises políticas, econômicas e sociais. A invisibilidade da diferença impede de se debruçar sobre o assunto que se revela constantemente: pensar numa criança a partir da sua cultura promove direitos humanos, regras e políticas públicas.

Palavras-chave: Desenvolvimento da Criança; Cultura; Decolonialismo; Fenomenologia; Heidegger

Abstract:

This paper intends to bring to the scene reflections on the development of the child in the historical horizon of a decolonial Brazil, using hermeneutics as an interpretative practice of reading, and proposes a comprehensive dialogue between decolonial thought and phenomenology. The Existential Phenomenological perspective contributes to think of the child as being-in-the-world, breaking with the child scrutinized by the theories of child development. Postcolonial and decolonial studies have proposed to investigate the historical sense in which we are developing criticism of a Eurocentric model originated within the political, economic and social crises. The invisibility of difference prevents us from focusing on the subject that is constantly revealed, thinking about a child from his or her culture, promotes human rights, rules and public policies.

Keywords: Child Development; Culture; Decolonialism; Phenomenology; Heidegger

Recebido para publicação em 02/05/2019.

Aceito em 15/08/2019.