

Infâncias dignas, ou como descolonizar-se.

Manfred Liebel

Capítulo 2 Colonialismo e a colonização da infância¹

Dizem que o negro ama a conversa; e quando eu digo 'conversa', vejo um grupo de crianças alegres, lançando ao mundo chamadas inexpressivas e roucas; crianças em pleno jogo, na medida em que o jogo pode ser concebido como uma iniciação à vida. O negro ama a conversa e o caminho que leva a esta nova proposição não é longo: o negro não passa de uma criança. Os psicanalistas têm aqui uma boa oportunidade de avançar, e o termo "oralidade" é lançado imediatamente. (Frantz Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*, [1952] 2009, p. 55)

Para formarmos um conceito de infâncias pós-coloniais, é necessário compreender as relações que existem entre colonização e infância.

Para os fins do presente trabalho, entendo o termo infância não apenas como uma forma de ser, de existir de meninas e meninos, mas também como um discurso sobre essa forma de ser e existir (Alderson, 2013). É importante não confundir essas duas dimensões, mas também não devemos separá-las. A história da infância está estreitamente relacionada com as mudanças e transformações nas formas de produção e reprodução das sociedades. Na era moderna, ela é marcada especialmente pelo auge das formas de produção capitalistas e da burguesia como classe dominante. O domínio das formas de produção capitalistas e da burguesia levou à separação dos espaços de produção e reprodução e promoveu a localização de mulheres e crianças na família nuclear organizada na forma de uma esfera privada. É nesse contexto que surgiram novas visões normativas da infância. Essas visões colocam a infância à margem das esferas produtivas, concebendo-a como uma "província pedagógica" (Goethe), como "infância familiar" e, finalmente, também como "infância escolar" (Hendricks, 2009). Nesse sentido, a história da infância é sempre também a história dos conceitos e visões de infância. Eles ganham vida própria e moldam as formas e maneiras como tratamos meninas e meninos. Da mesma forma, influenciam como meninas e meninos se vêem e nas possibilidades de agência que têm e das quais fazem uso. No presente trabalho, defendo a tese de que o ser e a existência de meninas e meninos, assim como os conceitos e visões de infância que surgiram na Europa desde a Idade Média tardia, estão intimamente - e de maneiras diversas - vinculados à colonização de outras partes do mundo.

¹ Partes deste capítulo foram publicadas em "Niñez en Movimiento. Del Adultocentrismo a la Emancipación", editado por Santiago Morales y Gabriela Magistris, Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2018, pp. 153-180.

Em grande parte, o conceito de uma infância separada da vida dos adultos, "livre" de tarefas produtivas, mas também marginalizada na sociedade, surgiu paralelamente à "descoberta" e colonização do mundo fora da Europa (desde o século XVI). Por um lado, o domínio e exploração das colônias, inicialmente nas Américas e posteriormente também na África e Ásia, constituíram a condição material para esse conceito. Originaram, nas "mães pátria", uma classe social que vivia em bem-estar material e que podia se dar ao luxo de privatizar suas crianças, entregando-as a uma área reservada de proteção e cuidado. Por outro lado, a submissão das colônias serviu de modelo para a submissão e "educação" da infância local, independentemente de pertencer à classe dominante ou aos grupos sociais subalternos, de modo que com todo o direito podemos falar de uma colonização da infância ou da infância moderna como uma espécie de colônia. Essa visão também serviu de modelo para as primeiras ciências da infância que visavam ao controle e aperfeiçoamento da infância. Inversamente, a construção da infância como uma etapa imatura e inferior à idade adulta foi a matriz para a degradação de seres humanos de qualquer idade nas colônias, concebendo-os como seres imaturos, necessitados de desenvolvimento, que permaneciam em um estado de infância. Esse conceito é refletido, por exemplo, na famosa sentença de Hegel que classificou a África como "país infantil" (Hegel [1802]1986). Ao contemplar a constelação pós-colonial, devemos nos questionar sobre como a pesquisa sobre a infância aprende com a história, como analisa sua própria implicação nessa história e de que maneira utiliza as teorias pós-coloniais críticas para compreender e analisar as infâncias contemporâneas.

Permita-se-me algumas palavras sobre o uso dos termos colonialismo e colonização, pois os utilizarei em diferentes relações e significados. Assim, no que diz respeito ao colonialismo, concordo com Osterhammel (2005: 16-17), compreendendo-o como:

Uma relação de domínio entre coletivos na qual as decisões fundamentais sobre a vida dos colonizados são tomadas e impostas pelos colonizadores, ou seja, por uma minoria culturalmente diferente e pouco disposta a adaptar-se, cujas decisões são baseadas principalmente em interesses externos. Na era moderna, geralmente essa relação de domínio é justificada pela convicção ideológica dos colonizadores de serem culturalmente superiores.

Quanto ao termo colonização, geralmente é interpretado de duas maneiras diferentes: por um lado, refere-se à exploração de um espaço natural até então não utilizado pelo ser humano, e por outro, ao domínio de um determinado território,

incluindo a população que o habita, como colônia. A primeira definição costuma estar associada à expansão de assentamentos humanos invadindo selvas, desertos, pântanos, tundras e outros espaços naturais de difícil acesso no interior de um Estado, sendo também chamada de "colonização interna". O segundo conceito está relacionado ao estabelecimento de colônias fora de um determinado Estado ("colonização externa") e corresponde à definição mencionada anteriormente de colonialismo. No entanto, um dos problemas dessa diferenciação é que, muitas vezes, na realidade, não está muito clara (onde na Terra ainda existem áreas não habitadas no sentido de "terra nullius"?) e os Estados podem modificar suas fronteiras ou, de acordo com seu próprio poder (militar e econômico), apropriar-se de esferas e territórios além de suas fronteiras nacionais. Neste trabalho, utilizarei o termo colonização em sua segunda interpretação, mas estendendo-o também a pessoas vivas e à sua influência, não limitando-o apenas a territórios e espaços físicos.

Na primeira parte deste capítulo, explicarei as relações conceituais entre o padrão de infância europeu-burguês e a colonização de outros continentes. Posteriormente, analisarei a relação entre educação ou letramento, respectivamente, e poder nas interações coloniais e pós-coloniais. Na segunda parte, mostrarei como surgiu a dialética da "colonização da infância" nas décadas de 1960 e 1970 e como esse discurso se vinculou às ideologias pós-coloniais. Finalmente, abordarei algumas ambivalências da construção europeu-burguesa da infância em relação à colonização e descolonização.

2.1. A colonização como projeto de infância

Uma das características fundamentais do conceito europeu moderno de infância é compreendê-la como um estado imperfeito anterior à idade adulta que requer desenvolvimento. Esse conceito não apenas serviu para justificar um controle rigoroso e educação de meninas e meninos, mas também para subjugar as pessoas nas colônias fora da Europa. Segundo Joe-Ann Wallace, uma estudiosa de literatura (1994: 176), a "ideia do 'infante' era uma condição inegociável do imperialismo — ou seja, o Ocidente teve que inventar o 'infante' para si mesmo antes de poder conceber um imperialismo colonialista específico". No entanto, não devemos ver essa relação como uma causalidade unilateral, mas sim como uma inter-relação mútua que se fortaleceu ao longo dos séculos. Assim, no momento do "descobrimento" e da conquista do "novo" continente finalmente chamado América (fins do século XV), na Europa, precisamente estava prestes a surgir o novo conceito de infância. Já naquela época,

recorria-se à metáfora da criança para denominar os "povos primitivos" encontrados no novo mundo, vistos como "selvagens" e "incivilizados" (ver Liebel, 2017). Portanto, podemos supor que as novas ideias e mentalidades que surgiram com a conquista e as novas experiências também marcaram o nascimento do novo conceito de infância.

Até hoje, o estudo "On Postcolonial Futures" do cientista cultural Bill Ashcroft é uma das poucas contribuições da teoria pós-colonial que voltou a atenção para essas inter-relações. Ashcroft argumenta que foi "a mútua fecundação entre os conceitos de infância e primitivismo que permitiu que essas expressões se tornassem mutuamente importantes no discurso imperial" (Ashcroft, 2001: 37). Da mesma forma, Ashcroft destaca o importante fato de que, enquanto conceito filosófico, a ideia da criança nasceu na mesma época em que surgiu a "raça" como categoria de diferenciação física e biológica. "Enquanto a 'raça' não poderia existir sem racismo, ou seja, a necessidade de uma hierarquia de diferenças, a ideia da criança atenua a inimizade inerente a esse sistema de medidas, oferecendo uma justificação 'natural' para o domínio imperial sobre os povos subjugados" (ibid.). A associação da criança com o selvagem corresponde à ideia geral difundida durante o século XIX de que as "raças" representavam diferentes níveis de desenvolvimento.

Em sua obra publicada pela primeira vez em francês em 1848 e intitulada em inglês "The Future of Science", o orientalista francês Ernest Renan (1823-1892) opinava que as condições da humanidade e da inteligência humana deveriam ser estudadas nas etapas mais precoces do desenvolvimento. Ele pontuou que os pesquisadores deveriam relacionar o estudo experimental da criança e a prática de seu raciocínio com o estudo experimental dos "selvagens", devendo, para isso, empreender uma análise detalhada dos relatos de viagem das terras recentemente descobertas ao redor do mundo. Além disso, Renan alertou que essa análise era indispensável e urgente, pois supunha-se que, sob a influência de sua civilização, os selvagens logo desapareceriam (Renan, 1891: 150). Para a Europa "iluminada", a conquista e a ocupação colonial significam um conflito. No entanto, ela o elude naturalizando a conquista e a ocupação como uma relação entre pais e filhos, equiparando o conflito aos impulsos contraditórios aos quais os pais são expostos entre exploração e cuidado. A criança, diferente e igual ao mesmo tempo, má por natureza mas potencialmente boa, assim como Ashcroft (2001: 36-37),

-mantém o equilíbrio das tendências contraditórias da retórica imperial: a autoridade surge da obrigação de cuidar, o domínio da necessidade de educar, o subjugamento se combina com a idealização, a negação com a confirmação, a exploração com a formação, a origem com a associação. Essa capacidade de absorver contradições confere ao padrão binário de pais e crianças um poder desmesuradamente hegemônico."

Tanto o filósofo liberal inglês John Locke (1632-1704) quanto o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), cujas ideias eram fundamentais para a história da infância, já faziam referência às inter-relações entre o novo conceito de infância e a colonização de pessoas e outros continentes, mas de maneiras diferentes. Em seu "Ensaio sobre o entendimento humano", Locke ([1690]1999) descreveu a criança como uma "tábula rasa" ou, em termos mais populares, como uma "folha em branco", atribuindo aos pais e aos professores grande responsabilidade pelo que seria registrado nessa folha em branco². Ao mesmo tempo, esse conceito era de suma importância para empreendimentos imperiais, pois a ideia de um espaço vazio era um pré-requisito importante para a colonização entendida como civilização³. Enquanto Locke imaginava que um recém-nascido era um espaço vazio a ser preenchido, aproximadamente cem anos depois, em sua obra "Emílio, ou Da Educação" ([1762]1998), Rousseau descreveu a criança como "natureza pura" que em si já constitui um valor e que é corrompida pela civilização. Portanto, em Rousseau, o paralelismo com a colonização é a ideia do "bom selvagem".

A metáfora de Locke da criança como tábula rasa, como folha em branco, estabelece uma relação explícita entre a idade adulta e a impressão de livros, pois a civilização e a maturidade seriam impressas na tábula da mente infantil. Para Locke, a criança é uma pessoa ainda não formada que pode se tornar um adulto civilizado por meio da leitura, da escrita, da educação, da razão, do autocontrole e da vergonha. Por outro lado, Rousseau sustenta que a criança não formada possui habilidades e capacidades de candura, compreensão, curiosidade e espontaneidade que devem ser preservadas e redescobertas. O conflito entre essas duas visões reflete a contradição inerente ao conceito imperial do sujeito colonial (Ashcroft, 2001: 41)

De fato, ambos conceitos justificam a atuação paternalista do empreendimento colonial, porque tanto a inocência da natureza quanto a tábula rasa da criança não

² No livro 2, capítulo 1, epígrafe 2 do ensaio de Locke, ele diz: "(Todas as ideias vêm da sensação ou da reflexão.) Suponhamos, então, que a mente seja, como se diz, uma folha em branco, limpa de qualquer inscrição, sem nenhuma ideia. Como ela chega a tê-las?"

³ A doutrina da "terra nullius" ou "terra de ninguém", divulgada pela primeira vez em 1096 pelo Papa Urbano II em uma bula papal para justificar as cruzadas em territórios habitados por não-cristãos do mundo conhecido naquela época e autorizar sua ocupação, tinha uma importância semelhante para a legitimação das conquistas coloniais. As doutrinas legais dos séculos XVI e XVII recorriam ao conceito de "terra nullius" para reconhecer os direitos de propriedade sobre territórios que não estavam sob controle de nenhuma entidade reconhecida por algum poder europeu.

formada equivalem à ausência de significado. Nem a criança nem o sujeito colonial têm acesso ao significado a não ser através do processo de colonização e educação. A ideia de letramento no sentido de saber ler e escrever adquiriu uma função semelhante, mesmo quando era imposta a uma sociedade que já estava alfabetizada⁴. Ela se baseia na diferenciação entre povos e nações civilizados e bárbaros, constituindo entre eles uma classificação dos mais desenvolvidos aos menos desenvolvidos. Assim, a discrepância entre infância e idade adulta estabelecida durante a Idade Média tardia pela necessidade de aprender a ler e escrever aparece em relação direta com a discrepância entre o centro imperial e as pessoas analfabetas nas colônias.

Nas culturas europeias, a "infância" teve início com a tarefa de aprender a ler e escrever. Da mesma forma, a educação (formal) e o letramento foram decisivos para a expansão da Europa, pois estabeleceram uma superioridade ideológica dos valores dos colonizadores e separaram os colonizadores "adultos" dos colonizados "infantis" (Ashcroft, 2001: 39).

Nesse sentido, o colonialismo sempre foi também um "colonialismo educativo" (Osterhammel, 2005: 110), que se atribuía a si mesmo a tarefa de libertar os colonizados da tirania e da escuridão intelectual. Além disso, a equiparação dos colonizados a crianças permitiu suavizar essa pretensão como uma obrigação moral e uma "carga do homem branco" (Rudyard Kipling)⁵. "O domínio colonial foi glorificado como um presente e ato de misericórdia da civilização, como uma espécie de intervenção humanitária permanente" (Osterhammel, 2005: 115). Uma das ferramentas mais importantes foram as escolas, que eram dirigidas pelo Estado ou por missionários, e em alguns casos também por instituições privadas não missionárias. Tinham como objetivo — e ainda têm — transmitir um determinado tipo de pensamento e moral que vai muito além de simplesmente aprender a ler e escrever, e que poderíamos qualificar como uma espécie de "tecnologia moral" (Wells, 2009:

⁴ Cabe destacar que, para os propósitos deste trabalho, utilizo o termo "letramento" ("literacidad" em espanhol) no sentido da palavra em inglês "literacy", que implica mais do que simplesmente estar alfabetizado ou saber ler e escrever. Na verdade, o letramento inclui também a capacidade de comunicar e a assimilação de formas de pensar e valores além de sua forma escrita. Hoje, na era dos meios digitais, mais do que nunca é importante enfatizar esse aspecto.

⁵ "The White Man's Burden" ou "O Fardo do Homem Branco" é o título de um poema que Rudyard Kipling (nascido em 1865 no Raj Britânico) publicou no final do século XIX, sob a impressão da conquista dos Estados Unidos das Filipinas e de outras ex-colônias espanholas. Kipling qualifica a população indígena das colônias como "vossos recém-conquistados e descontentes povos" e "meio crianças", instando o leitor a assumir o fardo do homem branco de libertá-los de seu estado selvagem e infantil. O poema é considerado um dos testemunhos mais importantes do imperialismo. Sobre a literatura de Kipling para crianças e seu conceito de infância, veja Walsh (2010). Em 1907, Kipling foi o primeiro escritor inglês a receber o Prêmio Nobel de Literatura. Texto original: http://www.loske.org/html/school/history/c19/burden_full.pdf

111), "violência epistêmica" (Spivak, 1988; Cannella e Viruru, 2004: 2; Santos, 2008; 2009) ou "colonização da consciência" (Comaroff e Comaroff, 2008)

Um dos efeitos mais influentes da vinculação entre infância e conquista colonial foi o conceito de desenvolvimento que surgiu no final do século XIX e que estabeleceu os países não europeus como eternamente atrasados. Seus significados derivam da "relação entre primitivismo e infantilidade (infantility) e da correspondente necessidade de 'maturação' e 'crescimento'" (Ashcroft, 2001: 38). Mesmo na segunda metade do século XX, costumava-se igualar infância a primitivismo, conceito que era aceito como cientificamente sério. Prova disso é o seguinte trecho de um dos capítulos sobre a origem da linguagem em um livro didático linguístico muito conhecido, publicado em várias edições desde 1964 (Barber, 1964: 25):

Em muitas línguas, as palavras de bebê para mãe ou pai são "mamá" e "papá", "mami" e "papi" ou algo semelhante. Não existe um vínculo interior mágico entre a ideia de paternidade e palavras desse tipo: simplesmente aparecem porque correspondem aos primeiros sons articulados que um bebê produz. [...] Esse tipo de palavras também terá sido as primeiras expressões do homem primitivo. [...] As línguas dos povos primitivos e a história das línguas na era da escrita oferecem luz sobre a origem da linguagem, pois nos sugerem quais elementos da linguagem são os mais arcaicos.

A educação, a formação e o letramento foram cruciais na história do colonialismo e ainda hoje, na constelação pós-colonial, desempenham um papel fundamental. O colonialismo explorou o tema da falta de educação e o conceito de infância como uma fase de desenvolvimento primitiva "para ratificar a relação binária entre colonizador e colonizado; uma relação que sugeria a aprovação do domínio cultural europeu. Colonizadores e colonizados estavam separados pela educação e pelo domínio da leitura e da escrita" (Ashcroft, 2001: 52). Essa separação era ratificada por distâncias geográficas e, por vezes, também por diferentes nacionalidades. Portanto, a pergunta é se essas diferenças ou contrastes claramente visíveis até agora continuam válidos no presente pós-colonial, marcado por uma extensa globalização.

2.2. Sobre a dialética da educação e do poder

É com razão que no debate sobre as constelações de poder colonial e pós-colonial se destaque a importância dos processos educativos. Uma das descobertas mais significativas das teorias pós-coloniais é compreender as relações entre colonizadores e colonizados como dialéticas (Said, [1978]2013; Bhabha, 2002). De fato, os colonizadores são influenciados pelo encontro com os colonizados, e estes últimos não são apenas espectadores passivos e inocentes. "Os colonizados não são 'idiotas

culturais', incapazes de tirar suas próprias conclusões dos discursos dominantes, de lidar e resistir a eles" (Rizvi, 2007: 261). O mesmo se aplica às relações globais contemporâneas. Elas são necessariamente marcadas por negociações sobre mensagens culturais, mesmo ocorrendo em espaços sociogeográficos caracterizados por relações de poder assimétricas. As inter-relações entre o global e o local são sempre complexas, ambíguas e exigem uma análise etnográfica precisa e específica em cada caso.

De acordo com Ashcroft (2001: 53), "a globalização e o caráter transnacional do neocolonialismo camuflam a distância entre os pais colonizadores e a criança colonizada". Ele argumenta que não é mais possível fixar o sujeito neocolonial pela distância geográfica ou pela falta de letramento e educação, e que o sujeito colonial, caracterizado pelo aspecto geográfico, é substituído pelo "sujeito do capitalismo global" (ibid.), que deve ser imaginado como algo fluido. Esta afirmação me parece exagerada e imprecisa. Ashcroft cria a impressão de que a globalização anula a separação entre colonizadores e colonizados, ou pelo menos a torna menos visível e evidente. No entanto, esta impressão se aplica apenas a um de seus aspectos: ao tráfico ilimitado de bens e capitais. Pois, para as pessoas, a localização geográfica e as fronteiras nacionais definidas por critérios políticos continuam sendo barreiras importantes e poderosas do espaço físico em que podem se movimentar. Além disso, estas barreiras estão se tornando cada vez mais altas. Mesmo a aparente infinitude dos novos meios de comunicação é capturada por este quadro físico limitado. A globalização, embora tenha criado novas formas de interconexão, não eliminou as diferenças e assimetrias de poder entre as várias regiões do mundo. O fato de que a distância geográfica e as fronteiras nacionais continuam sendo fatores significativos na configuração das relações pós-coloniais sugere que a separação entre colonizadores e colonizados não desapareceu completamente. Além disso, o acesso à educação e ao letramento, assim como a capacidade de participar nos discursos globais, continua sendo desigual e fortemente determinado por fatores geográficos e socioeconômicos. Em resumo, a dialética entre educação e poder no contexto pós-colonial não eliminou completamente as divisões e as assimetrias que caracterizavam as relações coloniais. Embora as dinâmicas tenham evoluído e se adaptado à era contemporânea, a distância geográfica, as fronteiras nacionais e as disparidades no acesso à educação continuam sendo elementos cruciais na configuração das constelações de poder atuais.

Apesar de tudo, considero digna de análise e reflexão a afirmação de Ashcroft de que a conquista e o domínio coloniais, legitimados pela metáfora da infância, produzem ambivalências e contradições.

A qualidade da letramento (habilidade de ler e escrever) foi introduzida para manter e preservar a dicotomia entre cima e baixo. No entanto, essa qualidade não se limita mais apenas à habilidade de ler e escrever, mas abrange uma grande diversidade de formas de comunicação que não estão mais necessariamente vinculadas à escrita. Pesquisadores que estudam a letramento, especialmente em programas chamados de desenvolvimento, criticam não apenas o fato de que o foco se limite à habilidade de ler e escrever, mas enfatizam que em toda forma de comunicação é necessário analisar as constelações de poder que ela contém. Eles também destacam que os processos de comunicação e educação não devem ser compreendidos apenas como processos técnicos, mas sempre incluem um tipo específico de conhecimento e excluem outros. "Em contextos de desenvolvimento, muitas vezes o tema da letramento é tratado como um tema técnico: as pessoas precisam ser ensinadas a decodificar as letras. E então elas verão o que fazem com essa nova competência" (Street, 2001: 7). Brian Street critica essa abordagem argumentando que ela deixa de lado ou oculta o fato de que a letramento e a educação nunca serão neutras ou universais e que, na prática, sempre se trata de "introduzir e impor a outras culturas as concepções ocidentais do que é educação" (ibid.). Street prefere um modelo que ofereça uma "visão mais sensível da prática educativa" e que reconheça que essa prática é diferente em cada contexto. Este modelo é caracterizado por compreender os processos educativos como uma "prática social",

[...] que está sempre integrada a princípios epistêmicos construídos. Trata-se de conhecimento: os caminhos pelos quais as pessoas adquirem educação também estão enraizados em concepções de conhecimento, identidade e ser. Entendida nesse sentido, a letramento sempre é controversa, tanto em seu significado quanto em suas práticas. Portanto, qualquer versão de letramento sempre será "ideológica", pois sempre se localiza em uma determinada cosmovisão e sempre visa a tornar seu próprio conceito de letramento dominante e a relegar outros (op. cit.: 7-8).

Segundo Street, seu modelo leva em consideração não apenas as diferenças culturais, mas também "as dimensões de poder desse processo educativo" (op. cit.: 9). Além disso, ele destaca que, ao analisar o efeito, deve-se ter em mente que este sempre é "parte de uma relação de poder" (ibid.).

Outro autor (Rogers, 2001) destaca que, no contexto do desenvolvimento de sociedades, o letramento pode ser compreendido de duas maneiras diferentes. Por um

lado, considera-se que a educação é uma condição causal ou elemento-chave para todas as formas de desenvolvimento ("equação letramento-leva-ao-desenvolvimento"), o que constitui, segundo Rogers, um aspecto típico dos programas educacionais do Banco Mundial. Por outro lado, a educação pode ser entendida como uma oportunidade para promover a transformação ou a mudança social, por exemplo, no sentido da libertação, sendo um exemplo desse enfoque a chamada educação popular ou pedagogia da libertação (por exemplo, Freire, [1968]2003). Nesse sentido, é necessário distinguir entre "processos educativos dominadores e não dominadores" (Rogers, 2001: 208). O ponto central no debate sobre os diferentes conceitos de educação e formação é a pergunta sobre qual deles está na vanguarda: um letramento que reduz as pessoas a "capital humano" e as aliena de suas vidas ou um letramento que visa a erradicação de desigualdades e opressões, oferecendo aos indivíduos ferramentas e instrumentos que lhes permitem resistir a toda forma de humilhação. Evidentemente, neste contexto, surge a pergunta de como institucionalizar o letramento e a formação e quem toma as decisões⁶.

A problemática do conceito de infância é semelhante. Num contexto colonial, era utilizado para legitimar o paternalismo e a dependência. Ashcroft identifica na "alegoria da criança" um "contradiscurso crítico", "porque a criança é construída fortemente como um fenômeno ambivalente do colonizado" (op. cit.: 53). Suas palavras sobre essa perspectiva são bastante claras (ibid.):

A criança que o imperialismo inventou para representar o sujeito colonizado receptivo à educação e ao melhoramento torna-se o sujeito alegórico de uma trajetória diferente, um espaço de diferença e possibilidade anticolonial.

Por mais tentadora e promissora que pareça, devemos nos perguntar se não estamos forçando demais essa perspectiva metafórica da criança. Ser criança sempre significa ter um futuro pela frente. Portanto, a imagem da criança pode se tornar a representação de um futuro melhor e adquirir um significado mobilizador. Esse conceito se materializa, por exemplo, no discurso das "nações jovens" que se emanciparam do domínio colonial. O termo "nações jovens" ainda inclui um matiz de ambivalência herdada do colonialismo que oscila entre um novo começo e a imaturidade. E, claro, devemos nos perguntar se o discurso metafórico e esperançoso da criança também se aplica a crianças reais, pois estas não se reconhecem no

⁶ Com referência a uma educação alternativa ou libertadora com crianças trabalhadoras, consulte Bernal Sánchez & Schibotto (2017) e Schibotto (2017).

conceito de infância colonial, mas representam e dão lugar a uma nova forma de infância que obriga a sociedade pós-colonial a se olhar no espelho e a romper a casca colonial⁷.

Dando uma olhada na história da descolonização, percebemos que, de fato, muitas vezes pessoas muito jovens, que hoje chamaríamos de crianças, desempenharam um papel dinamizador nos diferentes movimentos de libertação — desde as lutas de libertação anticoloniais na América Latina no início do século XIX até as intifadas na Palestina ou as lutas contra o apartheid na África do Sul no final do século XX. E também na atualidade, vemos que em várias regiões do Sul Global, crianças e adolescentes são atores-chave em diversos movimentos sociais que insistem em continuar o processo de descolonização, seja protestando nas ruas contra a falta de perspectivas e contra as elites corruptas que se agarram aos seus cargos de poder em vez de tomar suas vidas em suas próprias mãos, gerando formas solidárias de subsistência por meio da autoajuda coletiva.

Ao contrário dos movimentos infantis e juvenis do passado, esses novos movimentos não buscam virar as costas para a sociedade para estabelecer um mundo infantil e juvenil separado, mas se veem como parte importante da sociedade e pretendem influenciá-la em defesa de seus interesses. De fato, nesses movimentos infantis e juvenis refletem-se configurações de infância e juventude que vão muito além do conceito tradicional europeu de uma fase da vida do "ainda não" e que insistem em uma participação igualitária em todos os assuntos e temas relevantes que os dizem respeito. Para essas crianças e adolescentes, a educação/formação é muito mais do que se tornar formado para assumir alguma função predeterminada. Eles retomam as informações e os elementos educativos aos quais têm acesso (também por meio de meios digitais) e que surgem de suas experiências cotidianas (das quais a escola também faz parte) e os combinam para encontrar respostas próprias para as problemáticas a que são expostos.

2.3. Colonização das infâncias

A instrumentalização do conceito de infância burguês como legitimação e justificação da conquista colonial encontra uma correspondência notável na visão da infância como uma colônia ou objeto colonizado. De fato, desde a década de 1960, o

⁷ Erica Burman (2016) tem estudado os textos de Frantz Fanon — altamente importantes para o movimento anticolonial — e identificou vínculos tanto metafóricos quanto empíricos com crianças e infância, para depois analisá-los sob a perspectiva da teologia da libertação (veja também Dei e Simmons, 2010).

uso do termo "colonização" já não se limita a áreas geográficas geralmente extrapeninsulares e suas populações, mas se estende também à estrutura interna das sociedades e das pessoas que as compõem. Assim, no início dos anos 1980, o filósofo Jürgen Habermas propôs o conceito de "colonização interna" do mundo vital (Habermas, 1981). Ele sugeriu que, na fase do capitalismo tardio, os subsistemas fundamentais da economia e do Estado se desprendem do mundo vital, entendido como a vida própria dos membros de uma sociedade, da mesma forma que os colonizadores penetram em uma sociedade tribal para se apropriarem de sua vida⁸. Com isso, Habermas argumenta que as funções socializadoras e geradoras de identidade do mundo vital estão em perigo. O filósofo Friedrich Tomberg (2003: 315) resume as reflexões de Habermas da seguinte maneira:

Com a palavra "colonização" fica claro que a sociedade como um todo não é um sistema e o mundo vital é uma parte desse sistema de modo que os indivíduos que desejam viver nessa sociedade estariam obrigados a se adaptar ao sistema [...]. Pelo contrário, o mundo vital deve ser visto como uma área que não está sujeita ao domínio do sistema. No núcleo essencial do mundo vital, o sistema não tem nada a fazer. Se, de alguma forma, o sistema se instala lá, reivindica lá, não é que a sociedade existente se realize, mas o que ocorre é uma ocupação do mundo vital por estranhos da mesma forma que ocorreu nos séculos passados, quando Estados economicamente dominantes subjugavam a população de outros países para estabelecer colônias.

Stefan Sacchi (1994: 327), sociólogo suíço, interpreta em termos de política econômica a "patologia social" (Habermas) que se manifesta nessas reflexões:

A colonização parte do subsistema econômico e político e se expande através de seus respectivos subsistemas específicos "dinheiro" e "poder". Do ponto de vista do mundo vital, no caso do subsistema econômico, a colonização se traduz na submissão de cada vez mais campos sociais às leis do mercado, ou seja, na substituição de relações comunicativas por relações mercantis. Em contrapartida, as intervenções do subsistema político se manifestam principalmente na judicialização das relações sociais ou na sua substituição por procedimentos burocráticos organizados e padronizados.

Este não é o momento para debater os fundamentos teóricos e as suposições do diagnóstico de Habermas nem as conclusões a que ele chega. O que me interessa é destacar que em um determinado período histórico, o uso do termo "colonização" se ampliou também para outros fenômenos sociais. Essa observação também se aplica ao debate iniciado pouco depois por algumas feministas sobre as mulheres como "última colônia". Em seu trabalho publicado inicialmente em 1983 (e reeditado cinco anos depois em forma de livro de bolso), Claudia von Werlhof, Maria Mies e Veronika

⁸ De fato, em sua obra "Problemas de Legitimação no Capitalismo Tardio", Habermas já havia apresentado esse conceito dez anos antes, mas sem mencionar a palavra "colonização".

Bennholdt-Thomsen (1988) identificaram as mulheres e as pessoas colonizadas do "terceiro mundo" como o último recurso explorável. Sua intenção foi:

[...] mostrar que a distribuição hierárquica do trabalho por sexo, a submissão e a exploração das mulheres formam a base fundamental e o ponto final de todas as outras relações de exploração e que a colonização do mundo, o saque da natureza, de territórios e seres humanos, como especialmente o capitalismo exige, funcionam segundo esse padrão (op. cit.: 1X).

Shulamith Firestone (Firestone, 1970), feminista estadunidense, levantou reflexões semelhantes no início dos anos 1970, transferindo-as também para as crianças e diagnosticando para a sociedade burguesa um paralelismo entre o "mito da infância" e o "mito da feminilidade" (op. cit.: 88-89):

Tanto mulheres quanto crianças eram consideradas assexuadas e mais "puras" que os homens. Eles recebiam um "respeito" artificial que mal disfarçava seu status inferior. Na presença de mulheres e crianças, não se discutiam assuntos sérios nem se proferiam palavras ruins. Na verdade, eles não eram humilhados abertamente, mas sim pelas costas. (Essa dupla moral se revela no exemplo das palavras ruins: um homem pode vociferar e amaldiçoar o mundo, porque o mundo lhe pertence. No entanto, quando uma mulher ou uma criança - ou seja, um "homem" ainda incompleto, ainda não dono do mundo - protesta com as mesmas palavras, é considerado impertinente, indecente e coisas piores ainda.) Ambos, mulheres e crianças, eram marginalizados por uma vestimenta estilizada de uma funcionalidade distorcida, e ambos tinham tarefas e funções específicas (trabalhos domésticos, tarefas escolares); ambos eram considerados intelectualmente ingênuos ("O que se pode esperar de uma mulher?" - "Ainda não entende, é pequeno."). Ambos eram colocados em um pedestal de admiração, mas essa posição não os deixava respirar. Qualquer interação com o mundo dos adultos parecia um balé na corda bamba. As crianças aprenderam a aproveitar sua condição de criança para conseguir o que queriam indiretamente ("Vai fazer birra dele."). Da mesma forma, as mulheres aprenderam a usar sua feminilidade ("Está chorando de novo."). Qualquer incursão no mundo dos adultos era uma expedição intimidante de vida ou morte. Isso pode ser visto claramente na diferença entre o comportamento natural das crianças entre elas e sua conduta afetada e/ou tímida quando estão entre adultos - e também as mulheres não se comportam da mesma forma quando estão entre elas do que quando estão na companhia de homens. Em ambos os casos, a vestimenta especial, a educação, os comportamentos e as atividades particulares culturalmente acentuaram uma diferença física a ponto de essa ênfase cultural parecer natural e até mesmo instintiva - uma exageração que fomentava estereótipos simplificadores. Finalmente, o indivíduo aparece como uma espécie particular do animal humano, com suas próprias leis e comportamentos ("Quem entende as mulheres?"... "É que você não entende nada de psicologia infantil.")

Se Firestone fala no passado, o faz para enfatizar a gênese histórica da "opressão de classes de mulheres e crianças" (op. cit.: 89)⁹. O texto é bastante claro: Firestone estava convencida de que essa opressão também estava vigente no momento em que

⁹ Neste sentido, Firestone identifica essa "opressão de classes" não apenas entre homens e mulheres ou entre adultos e crianças, mas muito particularmente também na opressão das mulheres negras e das "crianças do gueto".

escreveu seu texto (deixo ao leitor, à leitora, julgar se algo substancial mudou nesse assunto até hoje).

É evidente que as interpretações de Firestone são influenciadas pela História da Infância do historiador francês Philippe Ariès, publicada pela primeira vez no início dos anos 1960 em francês. Além disso, Firestone cita diretamente a obra de Ariès em várias ocasiões. No entanto, seria fácil demais atribuir o trabalho de Firestone e outros estudos da infância que surgiram naqueles anos à influência de um único livro. Podemos supor que esses trabalhos foram também fruto dos novos movimentos sociais que estavam surgindo desde os anos 1960 nos Estados Unidos e em outras regiões do mundo. Cabe mencionar, sobretudo, o movimento pelos direitos civis que se opunha à opressão racial da população afro-americana e que deu origem a outros movimentos contra a opressão e marginalização de outras minorias, bem como os movimentos contra a Guerra do Vietnã e os movimentos juvenis que estavam estreitamente relacionados com estes últimos e cujo protesto se dirigia contra o autoritarismo e as respectivas estruturas nas escolas, nas universidades e em outras áreas da sociedade. Na mesma época, no âmbito dos movimentos "antiautoritários" e "antipedagógicos" em muitos países, surgiram reflexões similares que criticavam a "infantilização" e opressão da infância, exigindo sua libertação e igualdade de direitos¹⁰.

Alguns documentos dessa época compreendem a opressão da infância como uma forma de colonização, estabelecendo uma relação com o colonialismo. Assim, em um documento publicado originalmente em francês em 1971 pelo antropólogo e psicanalista suíço Gérard Mendel (Mendel, 1971: 7), encontramos o seguinte parágrafo:

Em particular, todas as formas de exploração do ser humano por outro ser humano no campo religioso e também econômico - exploração de povos colonizados, de mulheres, de crianças - se aproveitaram do fenômeno da dependência biológica e psicoafetiva da criança pequena pelo adulto. É por isso que a destruição de nossa sociedade, que se manifesta diariamente em forma de uma cadeia de Hiroshimas culturais, penetra muito mais profundamente do que possa parecer, contaminando muitas sociedades em todo o planeta em diversos aspectos.

Para os países de língua alemã, é necessário mencionar o cientista educacional austríaco Peter Gstettner. Sua obra tem o título revelador "Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung" (Gstettner, 1981), ou seja, "A Conquista da Criança pela Ciência. Da História do Disciplinamento".

¹⁰ Para os Estados Unidos, veja, por exemplo, os trabalhos de Richard Farson (1974) e John Holt (1974).

Hoje em dia, muito poucos a lembram, apesar de que - assim como Cannella e Viruru mais de 20 anos depois - Gstettner estabeleceu um vínculo explícito com a história da colonização. Por meio do exemplo das ciências pedagógicas e psicológicas da infância que estavam surgindo naquela época, o autor demonstrou o entrelaçamento estreito com a "etnologia" ou "Völkerkunde" (ciência dos povos), que, evidentemente, estava a serviço da colonização. Seus estudos são baseados na tese de que "a conquista científica de territórios desconhecidos precede a conquista da alma da criança" (op. cit.: 15), e ele o demonstra, em primeiro lugar, por meio da história da gênese da disciplina da psicologia evolutiva, mas também através da conceptualização da infância (e juventude) nas ciências afins (op. cit.: 8 e 85):

Todos os modelos atualmente dominantes de "desenvolvimento humano" implicam conceitos territoriais: os povos e também os indivíduos são concebidos como espaços políticos, como territórios que precisam ser conquistados, ocupados, investigados e missionados. É por essa razão que uma análise da antropologia, a "Völkerkunde" de antes, é reveladora quanto ao motivo pelo qual os cientistas consideram os "selvagens" como primitivos, os "primitivos" como ingênuos, os "ingênuos" como infantis e as crianças como ingênuas, primitivas e selvagens.

Desde o início, a pesquisa da infância e juventude concentrou seu interesse na possibilidade de compreender analiticamente a "naturalidade" perdida e reconstruí-la cientificamente como "estado natural" da criança (e do "selvagem"). Por esse motivo, a psicologia infantil e juvenil pedagógico-psicológica está em uma relação causal com todas as abordagens de pesquisa antropológica que, apesar de lidarem com outros "objetos de estudo", têm os mesmos interesses - ou seja, pretendem separar as influências da civilização e da cultura das predisposições dadas, segregar o "desenvolvido" do "não desenvolvido".

No entanto, quando Gérard Mendel e Peter Gstettner formularam suas reflexões sobre a colonização e conquista da criança pela ciência, eles não podiam se apoiar em teorias pós-coloniais, pois ainda não existiam. É ainda mais mérito deles terem apontado as inter-relações entre colonização e as ideologias geradas no âmbito das ciências emergentes sobre a infância. Entretanto, os chamados Estudos da Infância (Childhood Studies) novos submeteram essas ideologias a uma "desconstrução" crítica, visibilizando sua função legitimadora de domínio ou império (ver, por exemplo, James, Jenks e Prout, 1998; Prout, 2005). E apesar de tudo isso, ainda hoje, o entrelaçamento com a história colonial e suas consequências pós-coloniais não recebe a atenção que merece¹¹.

¹¹ Algumas pesquisadoras da infância no mundo anglo-saxônico também abordam a relação entre globalização e as constelações pós-coloniais de poder, (ex. Burman, 1994; 1996; 2012; Katz, 2004; Burr, 2006; Wells, 2009; Wells et al., 2014). Da mesma forma, na América Latina, há diversas publicações dedicadas explicitamente às influências pós-coloniais sobre as "infâncias indígenas" ou as "infâncias latino-americanas". Parcialmente, algumas delas também fazem referência a teorias pós-

Argumentos semelhantes aos de Mendel e Gstettner são refletidos em um estudo das duas cientistas americanas (ambas especialistas em pedagogia pré-escolar) Laura Cannella e Radhika Viruru (2004). O estudo foi publicado há quinze anos, no entanto, até agora, recebeu pouca atenção no campo da pesquisa da(s) infância(s). As autoras não se limitam apenas a fazer reivindicações e demandas à ciência da(s) infância(s), mas também tentam aplicar conceitos fundamentais dos estudos pós-coloniais ao próprio análise da infância(s).

As reflexões de Cannella e Viruru partem da premissa de que os padrões de infância predominantes no Ocidente reproduzem as hierarquizações e divisões questionadas pela perspectiva pós-colonial na Ilustração e na Modernidade europeias, devido à sua pretensão de universalidade. Para as autoras, esses padrões de infância são o produto paralelo da mesma ideologia que foi usada para justificar a expansão e as conquistas coloniais, evidenciando-se principalmente na visão de um desenvolvimento que vai de níveis inferiores para superiores de perfeição. Tanto a infância quanto as regiões não europeias do mundo e seus habitantes são situados no extremo inferior da escala, pois as pessoas colonizadas são consideradas equivalentes a crianças que precisam ser desenvolvidas. Mais ainda, segundo as autoras, a colonização ocorreu em nome da infância, cujas almas precisavam ser salvas, e cujos pais deveriam ser instruídos para educar seus filhos de maneira "correta" nos moldes das visões modernas de infância (Cannella e Viruru, 2004: 4).

De maneira semelhante à relação entre colonizadores e colonizados, é introduzida uma separação rigorosa entre adultos e crianças, institucionalizando a relação entre eles como uma constelação de poder baseada na violência e na predominância do mais forte. Cannella e Viruru explicam que isso se traduz desde o próprio termo "criança", ao qual se relaciona um estado de imperfeição, necessidade de educação e subordinação, "uma espécie de violência epistêmica que restringe as possibilidades e ações humanas" (op. cit.: 2). Da mesma forma, afirmam que essa relação de poder também se manifesta na única forma reconhecida de comunicação que permite transmitir ideias importantes, que é a habilidade da fala (em sua forma reconhecida como "língua") e a leitura de textos escritos. A partir de suas experiências com crianças muito jovens consideradas sem possibilidades discursivas, Cannella e Viruru querem "tentar compreender, mesmo que em parte, as possibilidades que podem

coloniais e decoloniais, como os trabalhos de Rengifo Vásquez (2005), Schibotto (2015), Rico Montoya (2012, 2016), Da Costa Maciel e Medina Melgarejo (2016).

surgir do não-dito e do (ainda) não-pensado" (op. cit.: 8)¹². Em resumo, a pergunta que fazem (entre outras) é: "O que dá a alguns indivíduos o direito de determinar quem são outras pessoas (determinar a natureza fundamental da infância) e decidir o que é certo para os outros?" (op. cit.: 7; *itálico no original*).

A infância moderna, vista como separada e contrastada com a idade adulta e institucionalizada na forma de segregação de meninas e meninos em ambientes reservados especiais, é, para Cannella e Viruru, uma "construção colonizadora" (op. cit.: 85) na qual se reproduz o "pensamento binário" fundamental para a Modernidade, que só sabe distinguir entre bom e ruim, superior e inferior, correto e falso, normal e anormal, ou civilizado e selvagem (op. cit.: 88). Essa dicotomia coloca os adultos em uma posição privilegiada, uma vez que seus conhecimentos parecem superiores aos das crianças, e, além disso, Cannella e Viruru consideram que até mesmo o conhecimento é negado às crianças sob o pretexto de protegê-las (*ibid.*).

Assim, segundo Cannella e Viruru, essa dicotomia entre infância e idade adulta prolonga o poder colonial, transmitindo-o a grupos populacionais inteiros, rotulando-os como deficientes, necessitados, desajeitados, preguiçosos ou subdesenvolvidos. Categorias como progresso e desenvolvimento são usadas para desvalorizar e menosprezar outros grupos de pessoas, assegurando a própria superioridade em relação às pessoas de outras culturas. Além disso, as autoras afirmam que o conceito de "desenvolvimento infantil" é aplicado a adultos de outras culturas, de modo que não seria incorreto dizer que eles são "infantilizados".

Assim como as pessoas colonizadas em todo o mundo, meninas e meninos são obrigados a se verem com os olhos daqueles que têm poder sobre eles, e não lhes é permitido rejeitar as hierarquias de controle, avaliação e intervenção em suas vidas (op. cit.: 108). Mesmo nos dias de hoje, em que os debates sobre os direitos da criança estão em alta, raramente essas hierarquias de relacionamento são questionadas (op. cit.: 109). De fato, Cannella e Viruru afirmam que a subordinação da infância continua a persistir tão firmemente porque "a construção científica da dicotomia adulto-criança" (*ibid.*) a tem apoiado e objetivado¹³.

¹² É importante lembrar, no entanto, que em sua obra "Emílio, ou Da Educação" (Rousseau, [1762] 1998), Jean-Jacques Rousseau, considerado o pai do conceito moderno de infância, já fala sobre expressões não verbais de crianças, denominando-as a "linguagem universal", que é compreendida, se não por todas as pessoas, pelo menos por todas as crianças.

¹³ A pesquisa sobre adultismo também aborda a temática das relações hierárquicas entre adultos e crianças. Geralmente, o adultismo é definido como o abuso de poder que os adultos costumam ter sobre meninas e meninos (Flasher, 1978). O adultismo engloba "comportamentos e atitudes que se baseiam

2.4. Marcos no Caminho para a descolonização das infâncias

Em algumas ocasiões, a tese da colonização das infâncias foi contestada, apontando que o conceito burguês de infância, nascido com a Ilustração, não previa apenas a captação de meninas e meninos por meio de técnicas disciplinares, mas ao mesmo tempo sua autonomia. Assim, o educador alemão Gerold Scholz (1994) discorda da opinião de Gstettner de que, desde o início das ciências da infância, a disciplina das crianças avançou implacavelmente, e afirma que "com o surgimento da psicologia evolutiva, também nasceu a ideia da autonomia da criança" (op. cit.: 206) e que não poderia ser coincidência que, no início do século XX, tenha sido proclamado o "Século da Criança"¹⁴. Scholz afirma que deve haver uma relação entre a conquista da infância pela ciência e a autonomia da criança. Na verdade, ele sintetiza essa suposta relação por meio da tese (op. cit.: 203) de que:

[...] até os dias de hoje, as construções da infância são marcadas pela tentativa de erradicar as contradições que surgiram com a diferenciação entre o "infantil" e o "adulto". Com base nisso, adultos e crianças compartilham um espaço, e desde então, a infância exige que os adultos ajam em relação a ela de maneira que leve em consideração a ambivalência da diferença e da igualdade da criança.

Na construção da infância burguesa, a autonomia mencionada por Scholz sempre foi concebida como resultado da educação, ou seja, era tarefa e responsabilidade dos adultos. Essa construção de autonomia baseava-se não apenas na ideia de que a sociedade burguesa e as relações de trabalho entre capitalistas e assalariados "livres" que ela havia criado exigiam certo nível de autorresponsabilidade individual, mas também na suposição de que essa autonomia deveria ser concedida às crianças para gerar nelas comportamentos que atendessem efetiva e sustentavelmente à norma. A autonomia concedida sempre visava a esse fim, ao autocontrole e à autodisciplina (ver Elias, 1988; Foucault, 2011). No entanto, evidentemente, a pedagogia da reforma se via como moderna e iluminada e se opunha à priorização do disciplinamento das crianças, especialmente na escola, insistindo que a "natureza da criança" deveria ser respeitada — apenas que essa natureza sempre era uma natureza que ainda precisava

na suposição de que as pessoas adultas são melhores que as meninas e os meninos e que, por esse motivo, têm o direito de dispor deles/as sem o seu consentimento" (Bell, 1995: 1). Esses comportamentos e atitudes são justificados unicamente pela pouca idade e pelas características que lhes são atribuídas. Portanto, poderíamos falar de discriminação por idade, de maneira semelhante à discriminação de gênero ou racial, que se justifica por características supostamente "típicas" de homens e mulheres ou de diferentes "raças" (ver Liebel, 2015a).

¹⁴ Aqui, Scholz se refere à obra de Ellen Key (Key, 1906), ativista sueca pelos direitos de mulheres, meninas e meninos. Seu trabalho foi publicado sob esse título em 1900 e traduzido para muitas línguas.

ser moldada e desenvolvida. Da mesma forma, não devemos esquecer que, por muito tempo, as crianças das classes oprimidas eram excluídas do ideal burguês de infância e permaneciam sujeitas ao treinamento rígido da "pedagogia negra" (Rutschky [1970]1997). Se esse treinamento diminuiu gradualmente, é graças ao novo bem-estar que também alcançou os subalternos e que se baseava na exploração contínua das colônias e que hoje se fundamenta na continuidade dos desequilíbrios e desigualdades existentes na ordem global. Com exceção dos filhos das classes privilegiadas, até hoje as instituições educacionais do Sul Global permitem muito pouca autonomia às crianças.

A construção de uma infância estritamente diferenciada e separada do mundo adulto inevitavelmente sofrerá ambivalências. Mesmo quando essa construção pretende oferecer à criança "espaços próprios", liberando-a temporariamente do peso da "vida séria" ou oferecendo-lhe proteção especial, é inevitável que venha acompanhada de menosprezo por suas competências e status sociais. Nessas circunstâncias, o "privilégio" de ser cuidado e protegido custa a autonomia, e o reconhecimento da singularidade ou diferença se torna desigualdade. Pois, certamente, em certos momentos, as crianças se sentem afortunadas por não serem sobrecarregadas com responsabilidades, mas tarde ou cedo percebem que sua condição de criança é uma forma de menosprezo e não querem mais ser consideradas "crianças".

Que a vida humana (assim como a animal) tem um começo e um fim, e que toda sociedade deve buscar uma forma de estruturar o curso da vida e a relação entre pessoas de diferentes idades, é um fato antropológico — ninguém duvida disso. No entanto, a forma que foi "inventada" para isso na sociedade ocidental-burguesa e que gerou o que chamamos de "infância" não é a única possível. Também poderíamos imaginar que a relação entre diferentes grupos geracionais poderia ser legal e institucionalmente organizada de maneiras diferentes que não se baseassem em uma diferenciação estrita ou mesmo em uma separação, mas sim em uma convivência compartilhada que pode incluir várias formas de (co)responsabilidade; e de fato, encontramos essas formas em muitas culturas não ocidentais. Isso implica que, ao contrário das sociedades ocidentais, as pessoas não são diferenciadas principalmente pela idade cronológica, mas pelas tarefas mais ou menos vitais que precisam realizar. As capacidades e habilidades necessárias para isso podem ser distribuídas de maneiras muito diferentes, e não necessariamente os mais jovens as têm menos do que os mais

velhos considerados adultos. E fiel ao ditado de que a pessoa cresce com suas tarefas, devemos levar em conta que as habilidades e capacidades necessárias para resolver essas tarefas não são dadas pela natureza, mas surgem e se desenvolvem quanto mais oportunidade e confiança são dadas às pessoas para cumpri-las.

A separação estrita da infância da idade adulta, característica da sociedade burguesa, tem a ver com o fato de que, nessa sociedade, a produção e reprodução da vida acontecem de uma maneira que praticamente impede que a pessoa desenvolva continuamente suas habilidades e capacidades. A visão da "vida séria" baseia-se na ideia de que essa seriedade está no "mundo do trabalho", que, por sua vez, também está separado do resto da vida e opera de acordo com regras que não se adequam às necessidades humanas, mas visam à exploração da força de trabalho humana e à maximização do lucro econômico. Na verdade, essa perspectiva não considera o mundo do trabalho como um lugar onde as crianças também têm seu espaço para experimentar, formar e desenvolver suas habilidades, sugerindo, ao invés disso, confinar a infância em espaços onde não há tarefas importantes para a vida e onde a única coisa que importa é "se preparar". Com isso, as crianças levam uma vida condenada à dependência e à passividade, que, na melhor das hipóteses, lhes concede uma autonomia ou participação estritamente limitada e definida por determinados objetivos. No entanto, é importante observar que, mesmo em sociedades capitalistas-burguesas, essa separação está sendo questionada cada vez mais, e estão sendo buscados caminhos para relacionar o estudo e a aprendizagem em instituições pedagógicas separadas com a vida real e as tarefas vitais. Aqui está uma oportunidade para aprender com as formas como algumas culturas não ocidentais organizam a vida de crianças, em vez de continuar considerando como dado o padrão de infância predominante no Norte Global e impô-lo às culturas e sociedades do Sul Global. Em tudo isso, é necessário levar em conta que a vida dessas culturas e sociedades também é prejudicada pela constelação pós-colonial. Pois essa constelação não apenas faz com que as infâncias presentes nelas sejam menosprezadas e invisibilizadas, mas também as prejudica e desacredita de maneira muito material. Portanto, se quisermos pôr fim à colonização da infância, é extremamente urgente continuar promovendo a descolonização das sociedades pós-coloniais.