

A CRIANÇA COMO SUJEITO: TERRITORIALIDADE BRASILEIRA, AMERÍNDIA E AFROBRASILEIRA COMO FUNDAMENTO DE UMA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA

**THE CHILD AS SUBJECT: BRAZILIAN, AMERINDIAN, AND AFRO-BRAZILIAN
TERRITORIALITY AS THE FOUNDATION OF AN EMANCIPATORY
PEDAGOGY**

Ciências Humanas • 04/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788214206](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788214206)

Antonio Landulfo Luz Neto¹

RESUMO

O presente artigo defende, em articulação teórica plural, uma tese: a territorialidade indígena e afrobrasileira não é pano de fundo contextual da educação infantil, mas seu fundamento epistemológico, sem o qual qualquer pedagogia emancipatória permanece abstrata e colonialmente deslocada. O argumento desdobra-se em dois movimentos solidários. O primeiro é genealógico: compreender por que a escola brasileira ainda não reconhece a criança como sujeito exige recuar à matriz colonial e jesuítica que instituiu o adultocentrismo como regime ontológico, naturalizando a repressão como método e a submissão como horizonte. O segundo é construtivo: superar essa herança requer uma renovação epistemológica que articule, de modo não eclético, as contribuições de Sigmund Freud (educação como produção de significado para a existência humana), Lev Vigotski (aprendizagem como processo social mediado na zona de desenvolvimento iminente), Vasili Sukhomlinski (o coração como condição de inteligibilidade e a coerência existencial como fundamento do vínculo educativo), Loris Malaguzzi (a criança como portadora de cem linguagens e sujeito de campos de experiência), Paulo Freire (a leitura do mundo como anterioridade da leitura da palavra) e Antonio Gramsci (a disputa pela hegemonia cultural como horizonte da transformação educacional). Defende-se que essa articulação não é soma, mas tensionamento produtivo: cada autor responde a uma lacuna que os demais deixam aberta, e é nessa cadeia de interpelações recíprocas, ancorada na especificidade da territorialidade indígena e afrobrasileira, que se configura uma pedagogia emancipatória à altura das crianças reais que habitam a escola pública brasileira.

Palavras-chave: criança como sujeito; territorialidade ameríndia e

afrobrasileira; pedagogia emancipatória; pedagogia do sujeito; articulação teórica plural.

ABSTRACT

This article defends, through a plural theoretical articulation, a thesis: indigenous and Afro-Brazilian territoriality is not a contextual backdrop for early childhood education, but its epistemological foundation, without which any emancipatory pedagogy remains abstract and colonially displaced. The argument unfolds in two interrelated movements. The first is genealogical: understanding why the Brazilian school still fails to recognize the child as a subject requires tracing back to the colonial and Jesuit matrix that instituted adultcentrism as an ontological regime, naturalizing repression as method and submission as horizon. The second is constructive: overcoming this legacy requires an epistemological renewal that articulates, in a non-eclectic way, the contributions of Sigmund Freud (education as the production of meaning for human existence), Lev Vygotsky (learning as a socially mediated process within the zone of proximal development), Vasily Sukhomlinsky (the heart as a condition of intelligibility and existential coherence as the foundation of the educational bond), Loris Malaguzzi (the child as bearer of a hundred languages and subject of fields of experience), Paulo Freire (reading the world as prior to reading the word), and Antonio Gramsci (the struggle for cultural hegemony as the horizon of educational transformation). It is argued that this articulation is not a sum, but a productive tensioning: each author responds to a gap the others leave open, and it is in this chain of reciprocal interpellations, anchored in the specificity of indigenous and Afro-Brazilian territoriality, that an emancipatory pedagogy takes shape, equal to the real children who inhabit Brazilian public schools.

Keywords: child as subject; Amerindian and Afro-Brazilian

territoriality; emancipatory pedagogy; pedagogy of the subject; plural theoretical articulation.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira ainda não resolveu uma pergunta elementar: quem é a criança que ela pretende formar. Escolas que trocam siglas, reformam currículos e atualizam plataformas digitais sem alterar a concepção de criança que as sustenta continuam operando sobre uma base não examinada, e é essa base, não a falta de inovação técnica, que explica a permanência do adultocentrismo na escola brasileira.

O presente artigo parte dessa constatação para construir, em articulação teórica plural, uma tese cujo eixo é a territorialidade brasileira, ameríndia e afrobrasileira como fundamento epistemológico de uma pedagogia emancipatória. Argumenta-se que afirmar a criança como sujeito, isto é, como ser de aprendizagem, de negociação, de proposição e de existência cultural própria, não é consequência automática da legislação educacional acumulada desde a Constituição Federal de 1988, nem resultado de qualquer atualização metodológica que ignore o chão cultural sobre o qual a escola se assenta. É nessa articulação entre territorialidade e renovação epistemológica, e nas tensões que ela produz, que reside a contribuição deste trabalho ao campo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Genealogia Colonial do Adultocentrismo: Do Magister Dixit Ao ECA

Para compreender por que a pergunta sobre a criança permanece tão difícil de responder na escola brasileira, é preciso recuar à matriz que a funda. Manoel da Nóbrega, desembarcando na Bahia em 29 de março de 1549, sintetiza numa carta ao rei a pedagogia que moldará séculos: pão, pano e Paulo, isto é, a repressão como método, a submissão como objetivo, a alma indígena como território a conquistar. O *Ratio Studiorum* jesuíta, ao prescrever que no dia da avaliação as crianças sejam retiradas do espaço familiar, para que a familiaridade não as favoreça, e ao decretar que o debate é vedado porque *magister dixit*, causa finita, institui o adultocentrismo não como opção pedagógica, mas como regime ontológico: o adulto detém a verdade, a criança carece dela.

A herança agostiniana que sustenta esse regime é precisa em sua crueldade: a criança possui alma angelical até os sete anos; depois disso, o demônio faz ciladas à sua volta, buscando a quem devorar. Essa cronologia justifica a roda dos expostos (se morrer, é anjo; não há pecado), justifica o castigo físico (é para o bem da criança), justifica a educação como contenção do mal iminente. O capitalismo industrial dos séculos XIX e XX não rompe com essa lógica; ele a reelabora: agora a criança deve ser disciplinada para ser inserida no trabalho e para reproduzir os papéis sexuais e familiares da família vitoriana dominante. A repressão jesuítica e a instrumentalização capitalista compartilham a mesma negação ontológica: a criança não é; ela está a caminho de ser adulto.

Essa matriz colonial explica por que o Ministério da Educação, num país de 526 anos de cronologia europeia, só foi criado em 1930, por Getúlio Vargas, e por que a educação infantil só ingressa como primeira etapa da educação básica na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), resultado de décadas de luta do Movimento de Defesa

da Infância e das Conferências Brasileiras de Educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) é, nesse percurso, um divisor: pela primeira vez, a legislação brasileira afirma a criança como sujeito de direitos e não como objeto de tutela. Mas o ECA, como toda conquista jurídica no interior de uma formação social colonial, não garante por si mesmo a transformação das práticas. A lei que muda está sempre em disputa com a mentalidade que permanece.

É nesse ponto que a contribuição de Gramsci (2004) se torna indispensável. Para ele, a dominação não se sustenta apenas pela coerção; ela opera, sobretudo, pela hegemonia, entendida como a capacidade de fazer com que a visão de mundo dos dominantes seja aceita como natural e universal pelos próprios dominados. A escola adultocêntrica não precisa se impor pela violência explícita; ela se impõe pela naturalização de que a criança não tem o que dizer, que seu corpo deve ficar quieto, que sua cultura é pré-texto e não texto. Superar essa hegemonia exige, como Gramsci insiste, não apenas reformas institucionais, mas a formação de intelectuais orgânicos capazes de articular uma contra-hegemonia; e a escola pública, com suas 37,9 milhões de matrículas (Brasil, 2024), é o território mais estratégico dessa disputa.

2.2. Da Criança-Objeto à Criança-Sujeito: Itinerários Históricos e Epistemológicos

O percurso que leva da criança-objeto à criança-sujeito não é linear nem irreversível. No Brasil, ele passa por três grandes transformações. A primeira é a creche de Mário de Andrade nos anos 1920: ao importar o Kindergarten alemão para os bairros operários de São Paulo, Andrade não está reconhecendo o direito da criança:

está reconhecendo o direito da mãe de trabalhar. A creche é, nessa lógica, um equipamento de confinamento sanitário e alimentar, não de experiência humana plena. O nome é revelador: creche, do francês, significa lugar de nutrição. A criança é ali depositada, não acolhida.

A segunda transformação vem de Reggio Emilia, na Itália destruída pela Segunda Guerra. Quando os moradores da pequena cidade de 40 mil habitantes, reduzida a 15 mil pelo conflito, decidem reconstruir primeiro a escola, porque a escola deve ser o centro da nova sociedade, Loris Malaguzzi formula a pergunta que nenhum Ratio Studiorum ousara: o que as crianças querem aprender? Desse questionamento nasce uma pedagogia que substitui aula por campos de experiência, disciplina por propostas, avaliação por portfólio, e que afirma que a criança fala com linguagens, das quais a escola tradicional reconhece apenas uma ou duas (Malaguzzi, 1995). A experiência de Reggio Emilia, com seus mais de 80 anos de história, demonstra que a infância não é preparação para a vida adulta: é vida.

A terceira transformação é teórica e politicamente disputada: a Sociologia da Infância. Ao questionar a concepção adulto-cêntrica que trata a criança como estágio inferior de desenvolvimento, isto é, como ser humano incompleto que precisa ser completado pela educação, autoras associadas à Sociologia da Infância no Brasil, vinculadas a instituições como UNICAMP, USP e UFSC, constroem o conceito de culturas infantis: a infância não é ausência de cultura adulta, mas presença de uma cultura própria, com lógicas, linguagens e formas de relação com o mundo que o adulto precisa aprender a reconhecer e a respeitar (Sarmiento, 2005). No campo da filosofia, Walter Kohan (2003) e Sílvia Gallo (2012) aprofundam esse

giro ao propor uma filosofia da infância descolonizadora, que interroga os pressupostos eurocêntricos da relação entre pensamento e infância e abre espaço para uma educação para o pensar e para o sentir que não tome o adulto ocidental como medida de toda humanidade.

Esses três movimentos, a saber: a creche como direito da mãe, Reggio Emilia como direito da criança de viver, e a Sociologia/Filosofia da Infância como direito epistemológico da criança, convergem em um ponto: a criança não é objeto de educação, mas sujeito de aprendizagem. E sujeito, aqui, não é apenas categoria jurídica; é categoria ontológica e política. É o reconhecimento de que a criança tem algo a dizer sobre o que aprende, como aprende e por que aprende, sendo esse dizer condição, e não obstáculo, da aprendizagem.

2.3. Freud e Vigotski: Educar é Produzir Significado para a Existência Humana

Em 1937, Sigmund Freud formula, num de seus últimos textos, uma das afirmações mais incômodas da história da pedagogia: educar, ao lado de curar e governar, é uma das três "profissões impossíveis", isto é, atividades cujo resultado satisfatório está de antemão fadado a ser insuficiente (Freud, 1976). A dificuldade não está na complexidade dos conteúdos nem na resistência dos alunos; está no fato de que educar incide sobre o desejo, sobre o inconsciente, sobre a dimensão do sujeito que nenhum currículo alcança diretamente.

É a essa impossibilidade estrutural que se pode atribuir um sentido produtivo, e não paralisante: educar seria, nessa leitura, criar condições transgeracionais para produzir significado para a

existência humana. Essa síntese interpretativa dialoga com a tese freudiana da impossibilidade, amplamente documentada na literatura psicanalítica sobre educação (Kupfer, 2001; Cifali, 2009).

Essa formulação tem um alcance que vai muito além da psicanálise clínica. Ela coloca à escola uma pergunta que o adultocentrismo colonial nunca formulou: que tipo de existência esta escola ajuda a construir? Uma escola que treina crianças para provas padronizadas, que as expõe, desde os nove anos de idade e várias vezes ao dia, a conteúdo de baixo nível nas redes sociais (Cetic.br, 2024), que lhes oferece uma notícia ou violenta ou abstrata demais para ser compreendida. Essa escola não produz significado para a existência; produz alienação cultural: crianças que passam pela escola sem que a escola passe por elas.

A tese freudiana dialoga, aqui, com a crítica que Vigotski (2007) faz à psicologia behaviorista e associacionista de sua época: a aprendizagem não é acumulação de estímulos e respostas, não é treino de memória nem adestramento de habilidades mensuráveis. Ela é processo de significação, de apropriação cultural mediada que transforma não apenas o que a criança sabe, mas quem a criança é. A zona de desenvolvimento iminente, conceito central do pensamento vigotskiano, é precisamente o espaço onde a produção de significado de que Freud fala se realiza: o espaço entre o que a criança já faz sozinha e o que ela pode fazer com a mediação de um adulto ou de um par mais experiente. Esse espaço não é espaço de transmissão: é espaço de negociação, de encontro, de coconstrução de sentido.

É nesse ponto que Freud e Vigotski se interpelam mutuamente, preenchendo lacunas recíprocas. Freud nomeia o horizonte, qual

seja, a produção de significado, mas não descreve o processo pedagógico pelo qual esse horizonte se alcança. Vigotski descreve o processo, a mediação social na zona de desenvolvimento iminente, mas tende a subestimar a dimensão afetiva e desejante do sujeito que aprende. A articulação dos dois permite afirmar: a criança aprende na medida em que encontra, na relação com o outro, condições de produzir significado para o que vive, e esse encontro é sempre, simultaneamente, cognitivo e afetivo, social e subjetivo.

2.4. Sukhomlinski: O Coração Como Condição de Inteligibilidade

Se Freud nomeia o horizonte (significado) e Vigotski descreve o processo (mediação na zona de desenvolvimento iminente), Vasili Sukhomlinski (1918-1970) responde a uma pergunta que os dois deixam em aberto: o que torna possível que o encontro entre professor e criança seja, de fato, um encontro educativo? O educador ucraniano-soviético, que dirigiu por mais de duas décadas a escola rural de Pavlysh, na Ucrânia, responde com uma formulação célebre: quem não ganha o coração das crianças não ganha a sua inteligência (Sukhomlinski, 1974).

Essa sentença não é retórica pedagógica: é ontologia da relação educativa. Ela afirma que a abertura cognitiva da criança, compreendida como a disposição para aprender, para confiar, para arriscar o erro e para entrar na zona de desenvolvimento iminente de que Vigotski fala, é mediada pela qualidade do vínculo afetivo que o adulto é capaz de construir. Sem esse vínculo, a mediação vigotskiana permanece vazia de conteúdo existencial; a produção de significado de que Freud fala não tem onde se instalar. O coração, em Sukhomlinski, não é metáfora sentimental: é a condição de possibilidade de qualquer aprendizagem digna desse nome.

O princípio que estrutura esse vínculo é, para Sukhomlinski, a coerência existencial. As crianças perdoarão o professor que for mais rígido ou mais aberto, mais exigente ou mais compreensivo, mas não perdoarão a incoerência entre palavras e atitudes (Sukhomlinski, 1974). No dia em que a criança percebe que o adulto fala uma coisa e faz outra, começa a perder a confiança e, com ela, a disposição de aprender. Seja você para a criança o que você quer que ela seja: se não quer que ela grite, não grite com ela. Nesse princípio, Sukhomlinski converge com a ética do testemunho que Paulo Freire (1987) formula ao afirmar que o educador progressista não pode pregar liberdade com métodos autoritários: a coerência entre o discurso e a prática não é virtude acessória, mas condição de credibilidade do ato educativo.

Há em Sukhomlinski, ademais, uma dimensão que antecipa o que hoje se discute sob o nome de pedagogia da natureza ou de educação para a biofilia. A chamada educação do azul, prática de levar as crianças para fora da sala de aula para andar, correr, explorar, observar e nomear o mundo natural, dialoga com o Émile de Rousseau (1762/1966), mas o supera em um ponto decisivo: enquanto Rousseau pensa a natureza como cenário de uma educação individual e descontextualizada, Sukhomlinski a inscreve numa prática coletiva e socialmente situada, com crianças reais de uma comunidade rural ucraniana devastada pela guerra (Sukhomlinski, 1974). A natureza não é refúgio do social: é extensão do social, território de aprendizagem onde a criança descobre a coletividade, a cooperação e a sua própria corporalidade, aquilo que se pode chamar de motricidade como direito da criança.

A síntese que a obra de Sukhomlinski opera entre Vigotski (aprendizagem como processo social mediado) e Freud (educação

como produção de significado) pode ser expressa assim: a criança aprende quando o professor ganha seu coração, ou seja, quando constrói um vínculo de admiração e coerência que abre a zona de desenvolvimento iminente como espaço de encontro existencial, e não apenas como espaço de transferência de conteúdo.

É essa síntese que torna Sukhomlinski um interlocutor insubstituível da pedagogia emancipatória brasileira. O desconhecimento relativo de sua obra no Brasil, ainda sem tradução integral para o português, é sintoma da mesma colonialidade epistêmica que apagou vozes pedagógicas não anglófonas e não francófonas. Cabe uma ressalva metodológica: como a obra original de Sukhomlinski permanece sem tradução integral para o português, as formulações aqui reproduzidas apoiam-se em citações já consolidadas na literatura pedagógica que dialoga com sua obra, e não na leitura direta do texto ucraniano, limitação que reforça, ela mesma, a urgência de uma tradução integral dessa obra para o português.

2.5. Malaguzzi, Freire e Gramsci: A Pedagogia do Acontecimento Como Horizonte Político

Se Freud, Vigotski e Sukhomlinski constroem, em diálogo, as condições subjetivas e relacionais da aprendizagem, Loris Malaguzzi, Paulo Freire e Antonio Gramsci colocam essa aprendizagem no interior de um projeto político de transformação cultural. Os três partem de um diagnóstico comum, o de que a escola herdada é um aparelho de reprodução da ordem dominante, e convergem numa proposição igualmente compartilhada: a transformação da escola é inseparável da transformação da sociedade, e nenhuma das duas se dá sem sujeitos que assumam essa transformação como tarefa histórica.

Malaguzzi (1995) fornece a imagem mais eloquente dessa convergência: a criança que fala cem linguagens e a quem a escola rouba noventa e nove. Nessa imagem, a escola não é apenas instituição ineficiente: é instituição violenta, que amputa a expressividade da criança em nome de uma norma adulta e logocêntrica. Os campos de experiência que Malaguzzi propõe em substituição às disciplinas não são apenas reorganização curricular: são reconhecimento epistemológico de que a criança aprende com o corpo, com a arte, com o jogo, com a relação, sendo que todas essas formas de aprender têm igual dignidade cognitiva. Esse reconhecimento ressoa diretamente com a afirmação de Sukhomlinski de que a educação do azul, o corpo em movimento na natureza, é tão central quanto a educação da mente, e com a tese vigotskiana de que a zona de desenvolvimento iminente se abre em todos os campos da experiência humana, não apenas no campo verbal-abstrato.

Paulo Freire (1987) aprofunda a dimensão política dessa articulação. Ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire está dizendo que a criança que chega à escola já é portadora de uma territorialidade, de uma memória coletiva, de práticas culturais que constituem seu mundo. Negar esse mundo, como faz a escola colonial que ensina a criança afrobrasileira a partir de uma Cartilha Caminho Suave em que a família que desce a Santos para ver os navios é a norma e a criança negra da periferia é a exceção, é negar a existência da criança antes de ensiná-la qualquer coisa (Freire, 1987). Essa territorialidade indígena e afrobrasileira, reivindicada aqui como chave de contextualização da educação infantil, é, nesse sentido, uma exigência freiriana: a escola deve partir do mundo real das crianças reais que a habitam, não do mundo idealizado de um adulto colonial.

Gramsci (2004) fecha o círculo ao nomear o processo pelo qual essa transformação se torna possível: a disputa pela hegemonia cultural. Num país que viveu 300 anos com a educação como privilégio das elites, 60 anos com a educação como mérito e que apenas a partir de 1988 (Brasil, 1988) começa a construir, sob permanente contestação, a educação como direito subjetivo e social, a afirmação da criança como sujeito de direitos não é ponto de chegada, mas ponto de partida de uma luta que, historicamente, tende a levar gerações para se consolidar. A escola pública, com suas 37,9 milhões de matrículas majoritariamente negras e afrobrasileiras (Brasil, 2024), é o território mais estratégico dessa disputa, não apesar de sua precariedade, mas exatamente por causa dela: é onde a hegemonia do adultocentrismo colonial é mais visível e onde sua superação teria maior impacto.

É nessa articulação entre Malaguzzi, Freire e Gramsci que o conceito de pedagogia do acontecimento ganha sua densidade política. Um acontecimento não é evento programado; é irrupção do inesperado que transforma tanto quem o provoca quanto quem o recebe. Uma criança que bate na porta da direção com um desenho na mão para propor um clube de futebol não está realizando um protocolo pedagógico: está acontecendo. Não espera ser convocada: convoca. E é exatamente essa capacidade de convocação, essa agência que o adultocentrismo colonial passa séculos tentando suprimir, que Sukhomlinski, Vigotski, Freud, Malaguzzi e Freire, cada um a seu modo, reconhecem como o fundamento de toda educação que mereça esse nome.

3. METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico de natureza bibliográfica e filosófica, que articula, em diálogo teórico plural, as contribuições de Freud, Vigotski, Sukhomlinski, Malaguzzi, Freire e Gramsci à luz da literatura decolonial latino-americana (Quijano, Mignolo, Walsh). O texto está organizado em seis movimentos argumentativos, precedidos desta introdução e seguidos das considerações finais: (1) a genealogia colonial do adultocentrismo brasileiro; (2) o percurso histórico da criança-objeto à criança-sujeito; (3) Freud e a tese da educação como produção de significado; (4) Vigotski e a zona de desenvolvimento iminente como espaço de negociação; (5) Sukhomlinski e a ética do coração como fundamento do vínculo educativo; (6) Malaguzzi, Freire e Gramsci em diálogo: a pedagogia do acontecimento como horizonte político.

A seleção dos seis autores obedeceu a um critério de complementaridade funcional, e não de exaustividade: cada um responde a uma pergunta que os demais deixam parcialmente em aberto, conforme desenvolvido ao longo das seções 2.3 a 2.5. Freud e Vigotski fornecem, respectivamente, o horizonte e o processo da aprendizagem; Sukhomlinski fornece a condição afetiva que torna esse processo possível; Malaguzzi, Freire e Gramsci deslocam essa tríade subjetiva para o plano político e curricular. Autores contemporâneos da sociologia e da filosofia da infância brasileira, e da pedagogia decolonial em sentido mais amplo, não foram incorporados como interlocutores de igual peso neste ensaio; sua ausência é reconhecida como limitação, não como julgamento de irrelevância.

Cabe ainda uma observação sobre o gênero textual: por se tratar de ensaio teórico, e não de pesquisa empírica com coleta de dados original, a seção de Resultados e Discussões que a estrutura editorial

exige corresponde, neste artigo, ao momento em que o referencial teórico construído nas seções anteriores é aplicado à especificidade da territorialidade brasileira, ameríndia e afrobrasileira, e não à apresentação de dados coletados em campo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Compreender a criança brasileira exige compreender sua territorialidade indígena e afrobrasileira: as heranças ameríndias sedimentadas no território brasileiro, articuladas à cultura afrobrasileira e situadas, numa escala mais ampla, no conjunto das Américas indígenas anteriores e posteriores à colonização. Não como adjetivação folclórica, mas como chave epistemológica, na esteira do que Quijano (2005) e Mignolo (2003) já estabeleceram sobre a colonialidade do saber. As tradições ameríndias, indígenas e afrobrasileiras, por serem pré-feudais e pré-capitalistas, guardam formas de relação com a criança que o capitalismo colonial deliberadamente suprimiu: formas em que a criança é sujeito da vida coletiva, não objeto de preparação para o trabalho; em que o corpo não é separado do espírito; em que o conhecimento é transmitido pela narração, pela dança, pelo ritual, pelo jogo: pelas cem linguagens de Malaguzzi antes de Malaguzzi.

Essa posição dialoga com o pensamento pós-colonial de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder e com Mignolo (2003) sobre a diferença colonial: o eurocentrismo da pedagogia brasileira não é mero preconceito cultural: é estrutura de poder que hierarquiza saberes, corpos e existências, relegando as epistemologias do sul à condição de pré-conhecimento que a escola deve superar.

A especificidade brasileira aqui defendida não é, contudo, um caso isolado no continente. Walsh (2013) reúne experiências latino-americanas de pedagogia decolonial que seguem lógica semelhante: na Bolívia, o educador aimará Eduardo Nina Quispe desenvolveu, ainda na primeira metade do século XX, um sistema próprio de educação indígena anterior e paralelo à experiência mais conhecida da escola de Warisata, reconhecimento histórico que a versão oficial da educação boliviana por muito tempo lhe negou.

O paralelo é instrutivo: também na Bolívia, uma pedagogia indígena autônoma precisou disputar espaço com uma narrativa oficial que a apagava, do mesmo modo como a territorialidade ameríndia e afrobrasileira, no Brasil, precisa disputar espaço com o adultocentrismo colonial descrito na seção 2.1. A comparação sugere que o problema enfrentado por este artigo não é uma particularidade brasileira, mas uma variante de um padrão colonial mais amplo, cuja superação, na Bolívia como no Brasil, depende do mesmo gesto: transformar saberes historicamente subalternizados em fundamento, e não em ornamento, do currículo.

Essa reivindicação dialoga, no debate brasileiro mais recente, com um duplo movimento. De um lado, Soares, Gebara e Martins (2024), ao mapear a produção acadêmica em estudos da infância entre dissertações, teses e periódicos Qualis A1, constataam que o pensamento decolonial responde por menos de 1% de toda a produção catalogada, o que confirma, em escala nacional, a marginalidade que este ensaio pretende justamente combater. De outro lado, Kuhn, Arenhart e Salva (2024) já avançam na direção aqui defendida ao propor, também por via ensaística, uma pedagogia da infância ancorada no discurso decolonial; a diferença de percurso está em que o presente artigo ancora esse discurso na

especificidade indígena e afrobrasileira do território nacional, e não apenas na crítica epistemológica geral ao colonialismo pedagógico. Essa ancoragem territorial encontra eco em Dias e Abreu (2021), que descrevem práticas educativas decoloniais com crianças ribeirinhas na Amazônia: também ali, como na Bahia e na Bolívia de Walsh (2013), a pedagogia decolonial não se resolve em tese abstrata, mas em prática situada, construída com crianças reais de territórios reais.

Reivindicar a territorialidade ameríndia e afrobrasileira como ponto de partida da educação infantil é, portanto, um gesto epistemológico de descolonização curricular, que afirma, com Freire (1987), que a leitura do mundo que a criança traz consigo não é obstáculo ao conhecimento, mas sua condição de possibilidade.

É preciso, contudo, voltar essa mesma lente crítica sobre os próprios autores que sustentam este ensaio. Freud, Vigotski, Malaguzzi e Sukhomlinski são, eles também, pensadores europeus, formados em tradições epistemológicas que Quijano (2005) e Mignolo (2003) situariam do lado colonizador da diferença colonial. Reggio Emilia, em particular, nasceu da reconstrução de uma pequena cidade italiana no pós-guerra, contexto social, econômico e racial muito distante das favelas e periferias brasileiras onde vive a maioria das crianças negras e afrobrasileiras que este artigo reivindica como sujeito.

Importar esse modelo sem essa mediação crítica reproduziria, ainda que em sentido inverso, o mesmo gesto colonial que se pretende combater: substituir uma autoridade estrangeira (o magister dixit jesuítico) por outra (a pedagogia reggiana), sem que a territorialidade brasileira, ameríndia e afrobrasileira funcione como filtro, e não apenas como pano de fundo de legitimação. A

articulação teórica que este artigo defende só se sustenta, portanto, se cada autor europeu for lido a partir da especificidade brasileira, e não a especificidade brasileira encaixada a posteriori nos autores europeus.

Nesse quadro, a recuperação da cultura griô, da dança, do teatro, das formas de motricidade humana como componentes do currículo da pedagogia não é concessão ao multiculturalismo superficial: é exigência da tese vigotskiana de que a aprendizagem é sempre culturalmente mediada. Se a mediação cultural que a escola oferece não reconhece a cultura da criança que a habita, a zona de desenvolvimento iminente permanece fechada, não por falta de capacidade da criança, mas por incoerência da escola. E aqui Sukhomlinski volta: a escola que não ganha o coração da criança afrobrasileira ao desconsiderar sua cultura não ganhará jamais a sua inteligência.

5. CONCLUSÃO

O argumento construído ao longo deste artigo pode ser condensado em uma proposição: a territorialidade brasileira, ameríndia e afrobrasileira não é variável contextual da educação infantil; é seu fundamento epistemológico. Sem esse fundamento, os autores que este ensaio mobiliza permanecem válidos em abstrato, mas inoperantes no concreto da escola pública brasileira. Freud nomeia o horizonte da educação como produção de significado, mas não descreve o processo pedagógico. Vigotski descreve o processo, a mediação na zona de desenvolvimento iminente, mas subestima a dimensão afetiva que o torna possível.

Sukhomlinski responde a essa lacuna ao afirmar que o coração precede a inteligência e que a coerência existencial é o fundamento do vínculo educativo, sendo que sua obra precisa ser inserida na disputa política que Gramsci torna visível. Malaguzzi traduz tudo isso em prática curricular ao afirmar as cem linguagens da criança, e Freire ancora a prática no território real das crianças reais dessa territorialidade indígena e afrobrasileira. É essa cadeia de interpelações recíprocas, articulada à especificidade da territorialidade ameríndia e afrobrasileira, e não a soma de citações, que constitui a pedagogia emancipatória proposta neste artigo.

Responder à pergunta sobre quem é a criança, nesse sentido, não significa resolver de uma vez por todas o enigma da infância, mas criar as condições para que a criança que hoje engatinha, amanhã se erga e depois se apoie no cajado com dignidade e com memória de si mesma, de seu território e de sua cultura. É essa disposição permanente a interrogar essa pergunta, e não uma resposta definitiva a ela, que este ensaio chama de pedagogia emancipatória.

Ficam, como agenda de pesquisa a partir deste ensaio, três tarefas: (1) recuperar e traduzir vozes pedagógicas apagadas pela colonialidade epistêmica, sendo Sukhomlinski um exemplo urgente; (2) construir articulações teóricas que tensionem os autores uns contra os outros, em vez de alinhá-los numa harmonia fictícia; e (3) devolver à territorialidade indígena e afrobrasileira o seu estatuto de ponto de partida epistemológico, e não de nota de rodapé multicultural. São tarefas que se realizam, fundamentalmente, na sala de aula, na dissertação de mestrado, na tese de doutorado e no chão de escola, onde a teoria e a práxis se encontram.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: Durante a preparação deste trabalho, o autor utilizou o assistente de IA Claude Sonnet 5 (Anthropic) como apoio na revisão textual e estrutural do artigo e na verificação de citações e referências bibliográficas. O autor revisou e editou integralmente o conteúdo produzido, assumindo total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 27 ago. 2026.

CETIC.BR (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). TIC Kids Online Brasil 2024: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Cetic.br/NIC.br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 27 ago. 2026.

CIFALI, M. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, abr. 2009.

DIAS, A. de S.; ABREU, W. F. de. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. Cadernos de Gênero e Diversidade, v. 7, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43931>.

Acesso em: 27 ago. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. Análise terminável e interminável (1937). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHN, M.; ARENHART, L. O.; SALVA, S. Decolonialidade e educação infantil: para pensar uma pedagogia da infância. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e87423, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.87423.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

MALAGUZZI, L. Historia, ideas y filosofía básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **Los cien lenguajes de la infancia**. Barcelona: Rosa Sensat, 1995. p. 59-97.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

ROUSSEAU, J.-J. **Émile ou De l'éducation**. Paris: Garnier-Flammarion, 1966. [Obra original publicada em 1762].

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SOARES, A. de S.; GEBARA, T. A. A.; MARTINS, L. R. O pensamento decolonial nos estudos da infância: epistemologias críticas e pós-críticas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e46401, 2024. DOI: 10.1590/0102-469846401.

SUKHOMLINSKI, V. O. Sertse viddyayu dityam [Coração dado às crianças]. Kiev: Radianska Shkola, 1974. [Original em ucraniano].

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB, 2022), graduado em Administração e pós-graduado (MBA) pela Fundação Getulio Vargas (FGV). É cofundador e Diretor Pedagógico do Colégio Sêneca, em Vitória da Conquista, Bahia. Atua como pesquisador vinculado ao Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Educação (CIPED/UESB) e ao grupo de pesquisa PAIDEIA, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9845-1804>.