

EDUCAÇÃO INFANTIL X DECOLONIALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS?

Ana Carla Pimenta de Oliveira Carneiro¹

Ana Paula da Silva Conceição²

RESUMO

Este estudo propõe uma reflexão sobre as marcas deixadas pela educação colonizadora na Educação Infantil brasileira, analisando como o processo histórico de dominação moldou concepções de criança, infância e ensino. A colonização impôs modelos pedagógicos hegemônicos, eurocentrados e excludentes, que ainda hoje influenciam práticas educativas, resultando na negação de direitos e na perpetuação de desigualdades. A partir da abordagem decolonial e com base em autores como Freire (1991) e Quijano (2009), este estudo bibliográfico problematizou a manutenção e permanência de paradigmas colonizadores na educação das crianças, desvelando contradições e desafios para a superação desse modelo. A decolonialidade propõe o rompimento com essas estruturas colonizadoras, ressignificando o ensino por meio da valorização de saberes plurais e experiências comunitárias. Além disso, questiona se como os processos formativos de professores na Educação Infantil ainda reproduzem epistemologias colonizadoras, desconsiderando saberes locais e perspectivas interculturais. Assim, concluímos que torna-se essencial questionar o poder, o saber, o ser e o viver na educação, construindo alternativas que promovam práticas pedagógicas mais democráticas, críticas e emancipadoras. Este estudo bibliográfico contribui para refletir sobre práticas pedagógicas mais democráticas e emancipadoras na Educação Infantil, pautadas no respeito às diversidades e na garantia de direitos às infâncias historicamente marginalizadas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Decolonialidade, Colonização.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho surge a partir das discussões efetivadas na disciplina “Estudos Avançados em Educação e Contemporaneidade”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação da Professora Tania Maria Hetkowski e da Professora Convidada Aldaci Santos Lopes. A organização da disciplina teve como objetivos possibilitar discussões sobre os processos de colonização e resistência: opressão, subalternidade e alienação; provocar um processo de conscientização sobre a condição do humano; despertar nos sujeitos a ideia de emancipação e cidadania; mobilizar esforço no sentido de promover organização e

¹ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Grupo de Pesquisa FormacceInfância, Linguagens e EJA – FORINLEJA. anaxxpim@gmail.com

² Doutora em Educação (UFBA). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Programa de Pós-graduação PPGEduC/DEDC-I/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA). E-mail: apsconceicao@uneb.br



transformação social e criar processos de internalização e atitude crítica descoloniais e decoloniais.

O presente estudo apresenta uma discussão sobre as marcas deixadas pela educação colonizadora que repercute até os dias atuais na educação brasileira, tendo como foco a Educação Infantil. Faz uma reflexão sobre a Educação Infantil, articulando com o processo de contradições e negação dos direitos às infâncias. Discutir o fazer pedagógico decolonial, proposto por pensadores, a exemplo de Paulo Freire, demonstrou preocupação com a educação ofertada às crianças.

Apresentaremos reflexões acerca da trajetória histórica da primeira etapa da Educação Básica, relacionando os marcos sucedidos no Brasil enquanto país colonizado. Educação esta que teve, além de outras ações hoje consideradas não adequadas ao desenvolvimento das crianças, práticas escolarizantes, com punições, abandonos e obrigatoriedades, que, em muitas realidades pela estrutura histórica social, ainda não foram superadas e continuam a existir, o que contraria a proposta de educação para o desenvolvimento integral de todas as crianças pequenas, desde bebês. Cabe ressaltar que a visão adultocêntrica, sob o pretexto de proteger e educar, faz da criança uma mera reprodutora, tirando a oportunidade de vivenciar experiências novas, ou seja, fazer suas descobertas e construir o seu princípio de conhecimento. Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 30),

É preciso considerar a infância com uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Nesse sentido, se percebe que ainda hoje, as crianças vivenciam essa visão adultocêntrica, e, por isso, fica latente a presença da colonialidade tanto nas políticas públicas, quanto nas ações pedagógicas, uma vez que as crianças continuam silenciadas, ou seja, não ouvidas no processo de construção de propostas direcionadas a elas, cabendo sempre ao adulto o poder de decisão.

Trata-se de uma revisão bibliográfica e análise documental acerca da legislação da Educação Infantil a partir de uma abordagem decolonial. Esta discussão será amparada a partir dos estudos de Freire (1991) e Quijano (2009), entre outros que discutem a educação decolonial.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DIREITOS NEGADOS HISTORICAMENTE E DIÁLOGOS SOBRE A EXPANSÃO DESSA ETAPA DE EDUCACIONAL



A partir de meados do século XVI, na França, começaram a surgir as primeiras iniciativas de uma educação para a infância, sendo as escolas de Educação Infantil difundidas posteriormente na Inglaterra. Friedrich Fröebel, um dos pioneiros da Educação Infantil, já defendia a necessidade de ouvir a criança e sobre a importância do brincar e do jogo no desenvolvimento infantil. Maria Montessori, outra pioneira, também influenciou diversas iniciativas voltadas para a educação da primeira infância, com a visão de que a criança precisava de brincadeiras e de relações com seus pares para desenvolver-se.

Só a partir do século XVIII, que o atendimento realizado nas instituições influenciadas por essas concepções e propostas mais centradas na criança como um ser com especificidades próprias, com direito ao brincar livre, a conviver com crianças de idades diferentes e a ser respeitada, passam a marcar esses contextos e cotidianos. Em 1897 tem-se no Brasil a criação do primeiro jardim de infância e, em 1935, a fundação dos parques infantis de Mário de Andrade, com ações permeadas pelas ideias de Fröebel.

Considerando essas abordagens inspiradas nesses pioneiros, o que nos levou o Brasil à oferta de uma educação compensatória, assistencialista, adultocentrada e precariamente ofertada para as crianças, particularmente, para as mais pobres? Teceremos reflexões atreladas ao processo de colonização do Brasil, e aos conflitos, particularidades e contradições dele decorrentes, que afetaram a construção da Educação Infantil brasileira.

Com as primeiras ações educativas que aconteceram no Brasil no início do século XVI, com a aculturação direta dos povos originários pela instrução dos jesuítas, os habitantes do Brasil tiveram que abandonar suas vivências e culturas para aprenderem de forma imposta e coercitiva determinadas regras daquilo que era considerado civilidade moderno-europeias. A este processo, dá-se o nome de colonialidade (QUIJANO, 2005), um padrão global de poder que tem nas relações de dominação e exploração do trabalho, da natureza, do sexo, do gênero, da subjetividade e da autoridade o seu fundamento.

Quijano (2009) aponta que a colonialidade se sustenta na imposição de uma classificação racial-étnica da população do mundo, operacionalizada pelo padrão mundial do poder capitalista que se estabeleceu como modelo de funcionamento das sociedades na modernidade. Quijano (2009), além de outros estudiosos latino-americanos, como Catherine Walsh, Henrique Dussel, Boa Ventura de Sousa Santos, dentre outros, denunciam a continuidade das formas coloniais de dominação mesmo após o fim das administrações coloniais europeias na América Latina. Dessa forma, as relações de colonialidade perduram



Freire também reforça seus argumentos em defesa do respeito à cultura e à experiência existentes na vida dos estudantes anteriormente a seu ingresso na escola (CANDAU, 2011). Nesse sentido, seu pensamento também influencia os pressupostos de uma educação das infâncias, sendo as crianças compreendidas como sujeitos de conhecimento (SAUL; SILVA, 2011). Suas obras deram relevância ao tema identidade cultural e a interculturalidade, no currículo e nos debates, e compreende-se aqui a importância desse educador e autor na trajetória da educação no Brasil.



Sabemos que a educação é um direito tratado em diferentes dispositivos legais, tanto nacionais quanto internacionais. Como exemplo internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu Artigo 26º afirma: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é obrigatório [...]”. Como exemplo nacional, o documento principal é a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 6º define: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição”.

Porém, nem sempre esse direito foi assim, principalmente para aqueles que não se enquadravam no modelo de sociedade defendido pela classe dominante. Segundo Castro-Gomes (2005, p. 81), “A aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual”. A modernidade era colocada como sinônimo de transformação, e ainda assim, esta contemplava apenas os europeus, para os não-europeus, continuou a negação dos direitos e da participação nas tomadas decisões. Características que evidenciam o capitalismo, enquanto concepção hegemônica não somente econômica, que continua a difundir a classificação da sociedade entre os que dominam e os que são dominados.

Diante dessa perspectiva, convém refletir que esse é um discurso colonizador, de uma sociedade capitalista, que objetiva subalternizar, oprimir e incutir concepções segregadoras nas classes trabalhadoras. São, portanto, ações intencionais que fazem parte da lógica hegemônica ainda existente nas sociedades regidas pelo capital. Nesse contexto, as crianças são invisibilizadas e silenciadas, pois segundo a lógica homogeneizadora da colonialidade³, não são capazes de produzir cultura ou o que produzem é improdutivo aos olhos da ordem capitalista, e, por isso, precisam ser constantemente orientadas por um adulto para se tornarem sujeitos.

É categórico ressaltar que, na dimensão teórica a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, posteriormente consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, a criança foi reconhecida como sujeito de direito, portanto, cidadã, bem como reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação

³ A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial (GROSFOGUEL, 2013, p. 395).



Básica. Mas que cidadania é essa em que as crianças continuam silenciadas? Isso se justifica pelo fato de a legislação ter sido criada no cenário de influência do modelo neoliberal, que defende as iniciativas privadas, e, por conseguinte, o baixo investimento nas instituições públicas (Estado mínimo), pois as crianças não dão os resultados esperados, ou seja, lucro. Então, na prática, mesmo tendo os direitos promulgados nas legislações, não está assegurado que eles serão efetivados.

A história indica que não foi e não será fácil garantir uma educação de qualidade que respeite, valorize e contemple todas essas diversidades, afinal a educação é um território marcado por intensos confrontos, seja no aspecto teórico como no prático, forças antagônicas disputam saberes e espaços, e a Educação Infantil também enfrenta esses desafios. Mas é preciso resistir e caminhar na direção do enfrentamento adotando práticas transgressoras em prol da educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IDEÁRIOS COLONIZADORES

Refletir acerca das concepções de educação vigentes ao longo da trajetória da Educação Infantil no Brasil é importante para analisarmos as transformações pelas quais passou este campo até chegarmos à visão de criança como sujeito de direitos, protagonista e potente em seu desenvolvimento. Cabe ressaltar a compreensão do termo “protagonista” a partir das contribuições de Dip e Tebet (2019, p. 39), que partem do princípio de que “[...] o protagonismo infantil implica a participação das crianças na sociedade e nos processos decisórios. No coletivo, elas conseguem criar, tomar decisões, resolver situações e ser protagonistas da sua própria história” (DIP; TEBET, 2019, p. 39).

Este termo “protagonismo”, é muito presente nos textos e discurso de estudiosos, pesquisadores e profissionais da Educação Infantil, sobretudo a partir da Sociologia da Infância, procurando contrariar a ideia de criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização e infância (DIP; TEBET, 2019, p. 39). A concepção de protagonismo, portanto, se contrapõe ao adultocentrismo e às práticas escolarizantes e colonizadoras na Educação Infantil, que muitas vezes contribuem para a ampliação dos processos de segregação e de marginalização das infâncias no Brasil.

O atendimento das crianças brasileiras de 0 a 6 anos remonta ao século XIX, inspirado em iniciativas de países da Europa Ocidental. Esse modelo de importação de modelos



européus de atendimento à criança caracterizou o primeiro período desta história, quando nas creches predominava o atendimento para filhos e filhas de mulheres que trabalhavam fora dos seus lares, para crianças órfãs, desamparadas ou abandonadas. Em sua obra, Ariès (1981) aponta que as creches atendiam em caráter assistencial, ou seja, eram destinadas às crianças pobres, e os jardins de infância eram voltados para educação das crianças de classe média.

As creches, em geral, tinham como proposta cuidar da saúde, alimentação, higiene e comportamentos sociais das crianças, bem como orientar às famílias para os cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, amamentação, desmame, alimentação e afetividade. Os jardins de infância, de inspiração frobeliana, promoviam atividades lúdicas, de movimento e de auto expressão (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011), considerando os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais do desenvolvimento infantil.

Com a massificação da Educação Infantil, em 1970, a relação formada entre organismos intergovernamentais e o governo militar do Brasil levou à criação de programas precários para crianças pobres, como aponta Rosemberg (1997). A exemplo, a autora constata que no Projeto Casulo, de matriz também assistencialista e compensatória, havia um número expressivo de atendimentos voltados para as crianças negras e residentes no Nordeste, reforçando assim discriminações raciais e regionais.

A precarização do trabalho docente deixou suas marcas até os dias atuais, com a disseminação da ideia de que basta ser mulher, mãe ou gostar de crianças e de brincar para ser professora na Educação Infantil no Brasil, concepções equivocadas presentes no senso comum que acabam fortalecendo os processos de desvalorização profissional de educadoras e de educadores.

Desta forma, a “Educação Infantil expandiu sem qualidade, em um contexto político que deixou o país refém de um regime ditatorial e de orientações exteriores, com pouca margem de participação da sociedade civil” (HADDAD, 1989, p. 57). A falta de uma identidade própria da creche acarretou muitos desafios e conflitos para o atendimento das crianças pequenas, e a visão de que a creche como “um mal necessário” (ROSEMBERG, 1982 apud VITORIA, 2017) se estendeu por muitas décadas. Para Haddad (1997, p. 70), “forças ideológicas estariam determinando a representação originária da creche como uma instituição inadequada para a educação da criança, com sua existência justificada apenas em casos de necessidades especiais”.

Não podemos deixar de mencionar os preconceitos em relação à presença masculina



na Educação Infantil que são também uma herança dessa construção histórica marcada pelo assistencialismo e diversos estereótipos. Tal perspectiva de atendimento na Educação Infantil se desfez apenas após os debates acerca da criança brasileira e seus direitos no período de elaboração da nova Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. A partir deste período que houve significativo avanço na oferta de educação às crianças pequenas e bebês.

ADULTOCENTRISMO E O NÃO RECONHECIMENTO DAS INFÂNCIAS

Logo após o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica brasileira em 1996, muitos estudos e pesquisas na área da educação tiveram um expressivo aumento. Hoje, na atualidade, as discussões acerca da qualidade na oferta de educação para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses tem como uma das temáticas de destaque o protagonismo infantil. Entretanto, algumas pedagogias praticadas nas instituições de Educação Infantil ainda colocam ênfase em abordagens conteudistas e que priorizam determinadas áreas do conhecimento e secundarizam outras, com abordagens que retiram da criança seu protagonismo e autonomia, impossibilitando assim o acesso às experiências que de fato lhes interessem e que pressupõem descobertas, investigações e aprendizagens a partir de experiências diversas das crianças no cotidiano de creches e pré-escolas.

Para que este protagonismo aconteça e seja possibilitado na Educação Infantil, é necessário que a visão de criança passiva e as práticas arcaicas sejam compreendidas como colonizadoras dos saberes e arrebadoras da infância, sendo importante refletir sobre o adultocentrismo ainda existente na educação para as crianças desde bebês. Campos, Fulgraf e Silva (2006) apontam que o discurso sobre protagonismo está presente em muitas realidades educacionais, mas nem sempre está incorporado nas práticas. O quadro geral do estudo que realizaram apontou para uma situação dinâmica, porém contraditória quando se trata da qualidade da Educação Infantil e protagonismo da criança, revelando ser grande a distância entre metas legais e as realidades vividas pela maioria de adultos e de crianças no dia a dia das instituições educacionais.

Indo ao caminho contrário ao adultocentrismo, o reconhecimento do protagonismo infantil constitui um movimento para o qual vários segmentos da sociedade têm voltado seus olhares, buscando apoiar a participação efetiva das crianças nas diversas atividades e



contextos que lhe dizem respeito, reconhecendo suas capacidades de resolução de fatos e problemas e situações cotidianas. Implica no respeito e no direito das crianças às diferenças como alternativas para a superação de ações homogeneizadoras, partindo do princípio de que o cuidar e o educar como tarefas indissociáveis envolvem considerar as necessidades de cada criança, desafiando visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar, diminuindo o que Candau (2011, p. 141) apresenta como:

[...] uma cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAU, 2011, p. 141)

Descolonizar práticas em nossas instituições educativas implica, também, em pensar sobre a formação de professores e professoras que atuam cotidianamente com as crianças, compreendendo-as, de modo que seus interesses e necessidades sejam considerados e respeitados.

A concepção de ecologia de saberes de Santos (2018) nos ajuda a vislumbrar a importância de questionarmos a hierarquia e forças abstratas que a história naturalizou no decorrer da trajetória da educação das crianças pequenas brasileiras. Para o autor, o domínio de determinados modelos de desenvolvimento é legitimado pela ciência, que reforça processos de invisibilização dos saberes de grupos oprimidos. Assim, o reconhecimento e a valorização da pluralidade dos saberes desses grupos, dos quais as crianças também fazem parte, contribuiriam para a construção de práticas verdadeiramente emancipatórias.

Assim, é preciso pensarmos em pedagogias descolonizadoras dos cotidianos das instituições de educação das infâncias e construirmos perspectivas decoloniais para a confrontação de qualquer prática que justifique desigualdades.

CONSIDERAÇÕES

Diante das reflexões e tensionamentos realizados ao longo desse estudo, reconhecemos a amplitude desta temática. É sabido que essa discussão não se esgota aqui e abre possibilidade para outros debates, outrossim, foi possível trazer para a discussão as influências que as práticas coloniais exercem no desenvolvimento da Educação Infantil.

O atendimento às crianças pequenas desde bebês carrega marcas de um país colonizado e de uma oferta com uma expansão que muitas vezes ocorreu sem qualidade, num contexto político que colocou o país como refém de um regime ditatorial e com pouca



participação da sociedade civil, o que marcou fortemente as atividades com foco escolarizantes que ainda acontecem atualmente com essas crianças, o que não é o objetivo desta etapa de educação.

É preciso romper com o adultocentrismo e os mecanismos coloniais que segregam e excluem aqueles que não se enquadram ao modelo desejado. Daí termos uma educação emancipatória, reconhecendo a diversidade do seu público, como ponderou Freire (1991, p. 84), “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”.

O debate sobre pesquisas e pedagogias descolonizadoras precisa permear as discussões acadêmicas, a formação nas instituições de Educação Infantil e a própria sociedade em geral, tendo em vista a necessidade de problematizarmos os modos pelos quais as crianças são tratadas e vivências as quais as crianças são submetidas. Não respeitar seus tempos e modos de viver a infância, levou e ainda leva, a tentar ensiná-las, convencê-las de vivências que elas devem e podem descobrir vivendo e explorando o mundo em interações e brincadeiras, como consta no arcabouço legal direcionado às práticas e políticas da educação para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Assim, seguimos lutando constantemente por uma educação das infâncias que seja legítima, possível, pública, gratuita, laica, de qualidade, justa, humana e para todas as crianças, desde bebês.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/constituicao). Acesso em: 23 de agosto de 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [L8069 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/leis/8069). Acesso em: 23 de agosto de 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, D.F, 20 dez. 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/leis/9394). Acesso em: 23 de agosto de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: [candau.pdf \(curriculosemfronteiras.org\)](http://candau.pdf.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 23 de agosto de 2024.



