

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DECOLONIAL DO CAMPO

Euza Souza Sampaio Silva ¹<https://orcid.org/0000-0002-7203-6753>
Jaqueline Braga Morais Cajaiba ²<https://orcid.org/0000-0002-7450-6165>
Arlete Ramos dos Santos ³<https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>
Tatyanne Gomes Marques ⁴<https://orcid.org/0000-0003-3076-3220>

¹UESB – Correntina, Bahia, Brasil; euza.sampaio@hotmail.com

²UESB – Brejões, Bahia, Brasil; jaquelinebraga.psi@gmail.com

³UESB – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; arlerp@hotmail.com

⁴UNEB – Guanambi, Bahia, Brasil; tmarques@uneb.br

Resumo: Este estudo apresenta uma discussão sobre as marcas deixadas pela educação colonizadora na educação brasileira, tendo como foco Educação Infantil do Campo. Para tanto, faz um movimento teórico investigativo que apresenta reflexões sobre a Educação Infantil do Campo à medida que articula com o processo histórico de contradições e negação de direitos às infâncias, e especialmente aquelas que vivem no campo. O estudo é amparado na abordagem decolonial e traz pressupostos de autores como Freire (1991, 1997 e 1999), Quijano (2013), Mota Neto (2016,2019), Barbosa (2014), entre outros que discutem a educação decolonial. O estudo propõe um fazer decolonial voltado para a Educação Infantil do Campo. A conclusão aponta a possibilidade de mudanças e transformações, além de admitir avanços significativos, e movimentos que ganham forças no campo teórico e prático no sentido de construir uma Educação Infantil do Campo que reconheça a criança a partir de sua realidade social, sua cultura e, também, que seja respeitado e assegurado o seu direito à educação, no lugar onde possam vivenciar sua infância em uma perspectiva emancipatória.

Palavras-chaves: Educação Infantil do Campo; Colonização; Decolonização.

Abstract: This study presents a discussion about the marks left by colonizing education in Brazilian education, focusing on Rural Early Childhood Education. To this end, it makes a theoretical investigative movement that presents reflections on Rural Early Childhood Education as it articulates with the historical process of contradictions and denial of rights to children, and especially those who live in the countryside. The study is supported by the decolonial approach and brings assumptions from authors such as Freire (1991, 1997 and 1999), Quijano (2013), Mota Neto (2016, 2019), Barbosa (2014), among others who discuss decolonial education. The study proposes a decolonial approach aimed at Rural Early Childhood Education. The conclusion points to the possibility of changes and transformations, in addition to admitting significant advances, and movements that gain strength in the theoretical and practical field in the sense of building a Rural Early Childhood Education that recognizes the child based on their social reality, their culture and, also, that their right to education is respected and ensured, in a place where they can experience their childhood from an emancipatory perspective.

Keywords: Early Childhood Education in the Countryside; Colonization; Decolonization.

Resumen: Este estudio presenta un análisis de las huellas de la educación colonizadora aún presentes en la Educación Infantil en el Campo. Para ello, realiza un movimiento teórico investigativo que presenta reflexiones sobre la Educación Infantil en el Campo en tanto se articula con el proceso histórico de contradicciones y negación de derechos a la niñez, y en especial a la que vive en el campo. El estudio se sustenta en la perspectiva del Materialismo Histórico Dialéctico, ya que identifica las contradicciones históricas en los movimientos por la consolidación de la educación como derecho constitucional. Así, apoyado por autores como Paulo Freire, Aníbal Quijano, Mota Neto, Barbosa, entre otros, que discuten la educación decolonial. El estudio propone un enfoque decolonial de la Educación Infantil en el Campo. La conclusión apunta a la posibilidad de cambios y transformaciones, además de admitir avances significativos, y movimientos que toman fuerza en el campo teórico y práctico en el sentido de construir una Educación Infantil Rural que reconozca al niño desde su realidad social, su cultura, y, también, que se respete y garantice su derecho a la educación, en el lugar donde puedan vivir su niñez en una perspectiva emancipadora.

Palabras clave: Educación Infantil en el Campo; Colonización; Descolonización.

Introdução

O presente artigo apresenta uma discussão sobre as marcas profundas deixadas pela educação colonizadora que reverbera até os dias atuais na educação brasileira, tendo como foco a Educação Infantil do Campo. Para tanto, faz uma reflexão sobre a educação infantil do campo, articulando com o processo histórico de contradições e negação de direitos às infâncias, e especialmente aquelas que vivem no campo. E busca discutir o fazer pedagógico decolonial, proposto por pensadores latino-americanos a exemplo de Paulo Freire que mesmo não tendo experiências práticas e teóricas voltadas para crianças, em suas obras demonstrou preocupação com a educação ofertada a elas. Freire salientava que uma prática pedagógica na qual a criança não tem participação ativa, em vez de convidá-la a pensar e construir conhecimento “[...] o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido. E eu estou totalmente convencido de que isso é um ato político também, e tem uma repercussão política enorme” (Freire; Guimarães, 1982[2020], p. 55).

Vale ressaltar que esse trabalho surge a partir das discussões efetivadas na disciplina “Pensamento Crítico Latinoamericano”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob a orientação do professor Cláudio Pinto Nunes e das professoras Arlete Ramos dos Santos e Tatyane Gomes Marques. A organização da disciplina possibilitou encontros com professores de diferentes países da América Latina e do Brasil.

Essa disciplina teve como pressuposto a apresentação de teorias da educação na América Latina. Foram estudados referenciais teóricos que discutem as origens históricas de

colonização como processo de contradição, as práticas sociais e as epistemologias educacionais, a fim de apresentar a historicidade e a diversidade de teorias produzidas sobre o pensamento educacional latinoamericano evidenciando, assim, a sólida e ampla trajetória de produção intelectual na região.

Trata-se de uma revisão bibliográfica e análise documental acerca da legislação da educação do campo a partir de uma abordagem decolonial. Outrossim a discussão é amparada a partir dos estudos de Freire (1991, 1997 e 1999), Quijano (2013), Mota Neto (2016,2019), Barbosa (2014), entre outros que discutem a educação decolonial.

Educação de qualidade para as crianças do campo: um direito negado historicamente

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 elementar 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".

Todavia, esse direito nem sempre 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.

Assim como se difundia a ideia que os povos originários eram preguiçosos e selvagens ou como demônios; as crianças, por serem inquietas e transgressoras, também recebiam essas qualificações, e pela condição histórica, eram consideradas subalternas, logo, não poderiam usufruir desse direito, ou seja, "no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar [...]" (Spivak, 2010, p. 67).

Nessa 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 colonialidade¹, 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.

Cabe ressaltar que a visão adultocêntrica, sob o pretexto de proteger e educar, faz da criança uma mera reprodutora, tirando dela a oportunidade de vivenciar experiências novas, ou seja, fazer suas descobertas e construir o seu próprio conhecimento. Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 30),

É preciso considerar a infância como 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 são ouvidas no processo de construção de propostas direcionadas a elas, cabendo sempre ao adulto o poder de decisão.

É imperativo 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 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. Segundo Guimarães,

¹ 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).

A ideia de infância vem se construindo de acordo com a história e reproduz os valores e interesses presentes na sociedade em diferentes épocas. Assim, reconstituir a trajetória da Educação Infantil nos remete a avanços e retrocessos. A contradição é um aspecto persistente mostrado pela dissociação entre legislação e realidade e a discrepância de concepções no que se refere às funções exercidas. Em âmbito geral, as políticas públicas para esta etapa ainda se encontram muito aquém do que poderíamos nomear de avanços significativos (Guimarães, 2017, p. 134).

Esta contradição fica ainda mais evidente quando voltamos o nosso olhar para as crianças moradoras de áreas rurais, que mesmo usufruindo de um arcabouço legal que as garante uma educação de qualidade, além de serem silenciadas, são invisibilizadas, marca visível da colonialidade, que considera o trabalhador do campo, um subalterno e, portanto, os filhos dos subalternos não têm direito de desfrutar das benesses cedidas aos filhos dos senhores, ou seja, cedidas a classe dominante da sociedade. Por isso, se faz necessário um pensamento e uma prática decolonial, ou melhor, como defendeu Freire (1999), uma “práxis” decolonial. Outros autores também coadunam com essa perspectiva. A saber,

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (Mota Neto, 2016, p. 318).

Segundo Dias e Abreu (2021), aparados nos estudos de Mota Neto (2016), o desenvolvimento de pedagogias decoloniais, requer educadores subversivos, cujas práticas sejam amparadas em hipótese de contexto; valorizem memórias coletivas dos movimentos de resistência; busquem “outras” coordenadas epistemológicas e; afirmem-se como uma utopia política. Nessa perspectiva requer “luta, resistência e produção científica-intelectual engajada em favor da construção de um mundo em que as alteridades são respeitadas e devidamente dignificadas como o que são, expressões do gênero humano”. (Dias; Abreu, 2021, p. 140). O que se assemelha ao movimento para a constituição da Educação Infantil do Campo, visto que foi por meio da luta dos movimentos sociais que foi reconhecida legalmente e se mostra um espaço de formação capaz de materializar a decolonialidade.

A educação infantil do campo pode nos levar a construir as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento (Silva; Pasuch, 2010, p. 5).

Nesse entendimento, é imperativo reconhecer que ainda são muitos os desafios para ter uma educação que atenda às perspectivas descritas pelas autoras. Contudo, vale reafirmar que a Educação Infantil do Campo está assegurada em diversos dispositivos legais e, portanto, se faz necessário movimentos de reivindicação a fim de lutar pela garantia e oferta dentro das prerrogativas legais e expectativas dos sujeitos do campo.

Destarte, a história indica que não foi e não será fácil garantir uma educação de qualidade que respeite, valorize e contemple a diversidade da população do campo, 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 do Campo também enfrenta esses desafios. Mas, é preciso resistir e caminhar na direção do enfrentamento adotando práticas transgressoras em prol da educação.

A Educação Infantil do Campo presente na legislação brasileira

A Educação do Campo foi reconhecida e regulamentada a partir de um processo de luta que reivindicava o direito à terra, à valorização dos saberes do campo e à educação pautada no respeito a diversidade de cada coletivo do campo. Segundo Caldart (2012), em 1997 foram iniciadas as discussões para a realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, o que ocorreu após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho de 1998. Após esse evento, o MST assumiu o desafio de pensar a educação para a população do meio rural do Brasil, o que resultou com a criação, também em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

A Educação Infantil do Campo nasce em paralelo com os debates sobre a Educação do Campo. Desse modo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovada pela Resolução nº1 de 03 de abril de 2002, foi o primeiro documento oficial a orientar a organização das escolas do campo. No tocante Educação Infantil do Campo é a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, ao estabelecer as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo que traz o direcionamento específico, quando define:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. [...] § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (Brasil, 2008, n.p.)

Como pode ser visto, embora essa seja uma prática presente em diversos municípios do país, a legislação garante que a Educação Infantil do Campo seja ofertada às crianças em suas próprias comunidades, bem como que não haja agrupamento (multisseriação) entre as crianças da educação infantil e do ensino fundamental.

Outro documento e importante subsídio teórico que traz a garantia a Educação Infantil do Campo, é a Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), pois trouxe inovação, quanto à organização da Educação Infantil de uma forma geral, todavia ao reconhecer e orientar como devem ser as propostas pedagógicas para a diversidade de tempos, espaços e demandas infantis atendidas, essa legislação se destaca, uma vez que em seu artigo 8º, § 3º, define que as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças do campo devem:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, n.p.).

Além das legislações citadas, a Educação Infantil do Campo ainda conta com outros documentos oficiais que dão garantia de um atendimento educacional que considere a diversidade sociocultural das crianças do campo, como o Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que em seu artigo 4º, inciso I, assegura “oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade” (Brasil, 2010, n.p.)

Também o PNE/2014, em sua Meta 1, que trata da universalização da Educação Infantil em sua estratégia 10, traz a especificidade para a Educação Infantil do Campo, quando prevê a necessidade de,

[...] fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (Brasil, 2014, n.p.).

É mister reiterar a existência de legislação que garante aos povos do campo, uma educação que realmente contemple sua diversidade, porém ainda vivem em um processo de negação ao direito à educação de qualidade, uma vez que a grande maioria das escolas funcionam em espaços improvisados, em condições muito precárias, espaços muito apertados, ausência de carteiras e de material didático necessários, ou seja, têm o acesso às políticas públicas, mas é de forma desigual, sem respeitar as especificidades contextuais e existenciais. Apesar de haver uma compreensão de que a Educação do Campo deve considerar as características das pessoas que vivem no campo, é preciso enfatizar a necessidade de uma educação,

[...] que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Que permita que as crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos. [...] Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o ‘corpo e a alma’ do campo, com a organização da vida de seus povos, sem, contudo, abrir mão dos conhecimentos acumulados e dos direitos fundamentais válidos para todas as crianças (Silva; Pasuch, 2010, p. 3/4).

Na mesma direção, Arroyo (2012) acentua que “o reconhecimento da diversidade não enfraquece, e sim fortalece os princípios em que se assenta a construção teórica da educação do campo, do projeto de campo e de sociedade” (Arroyo, 2012, p. 231/232). Assim, é preciso reconhecer a criança como sujeito histórico, valorizar sua riqueza sociocultural e ofertar uma educação em que possa ser construtora do próprio conhecimento, desenvolvendo relação entre os saberes vivenciados no meio onde vivem e os saberes construídos historicamente pela sociedade. Quando a educação ofertada conseguir cumprir esses preceitos, estará possibilitando às crianças do campo terem acesso a uma educação emancipatória, formando-as para enfrentar a colonialidade, e, por conseguinte, o modelo hegemônico imposto pelo sistema capitalista.

Um fazer decolonial voltado para a Educação Infantil do Campo

A colonização deixou marcas profundas, a forma de dominação e controle dos recursos naturais, culturais, do conhecimento e dos corpos, predominou nas nações colonizadas, e embora se tenha superado esse modelo político, a colonialidade continua presente em nossa sociedade. Cabe destacar que essas são marcas do sistema econômico capitalista.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão

de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2013, p. 68).

Corroborando com Quijano, Gonçalves e Feitosa (2019), afirmam que o colonialismo pode ser identificado como um dos processos mais violentos da história do mundo. Afinal, para conquistar novos territórios a fim de manter seus impérios, os colonizadores usurparam as riquezas dos povos conquistados, e amparados na soberania política, exerceram superioridade não apenas territorial, mas, também através da dominação cultural.

Como já foi mencionado, ao admitir a reverberação da colonialidade, é observado a contradição que marca a Educação Infantil no Brasil. Um fenômeno forjado historicamente, que de um lado apresenta a garantia da educação escolar e do outro o faz de maneira a atender os interesses hegemônicos. Barbosa (2014, p. 145) afirma que esse processo,

[...] se cristaliza na América Latina uma estrutura geopolítica de dominação de dupla natureza: a dominação econômica (dependente-periférica capitalista) e a dominação simbólico-ideológica (que combina elementos da colonização ibero-lusitana e da perspectiva de classe capitalista).

Assim, é imperativo um fazer decolonial, que desobedeça ao modelo vigente a fim de construirmos uma educação mais justa, capaz de promover a formação de sujeitos críticos, autônomos, éticos e emancipados, que conheçam e valorizem suas histórias. Afinal, o saber, o poder e o ser não podem continuar sendo dominados e controlados. É urgente a disseminação e democratização de outros saberes, que ao longo da história foram invisibilizados e negados, por isso se faz necessário que as práticas escolares incluam nas suas propostas pedagógicas ações que reconheçam e valorizem os conhecimentos dos povos originários, das comunidades locais, da história e da cultura afro-brasileiras, promovendo, assim, a igualdade racial e o respeito às diferenças.

Conforme definem Mota Neto e Streck (2019 p. 209), o termo decolonialidade “pode ser entendida como o esforço por “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade”. Os autores denunciam que ainda vivenciamos práticas decorrentes do período colonial, porque cultural e historicamente não superamos a colonialidade do saber, do poder e do ser.

Destarte, é urgente um movimento que não apenas denuncie a dominação, exploração, invisibilização e controle dos povos subalternizados, mas, seja capaz de propor um pensamento e um fazer decolonial à medida que se liberte da lógica de um único mundo possível, superior,

detentor do poder. De modo a se permitir a reconhecer e valorizar a pluralidade de saberes, de cultura, de outros modos de viver e existir, demarcando espaços e garantindo o direito à diferença.

As práticas coloniais também estão presentes na educação, atendendo ao objetivo deste estudo limitaremos a discutir as influências coloniais na Educação Infantil do Campo. Segundo Souza (2016), ao considerar a história da educação brasileira, é possível admitir que os povos do campo foram tratados como sujeitos rústicos e carentes, com necessidades educacionais apenas técnicas e de cunho higienista. Nessa direção, muitos povos do campo deixaram de ser conhecidos e reconhecidos nas políticas educacionais e nas práticas escolares.

Ainda segundo Souza (2016), é notório portanto, as manobras neoliberais que compreendem as comunidades camponesas como verdadeiro entrave ao projeto ganancioso do capital no campo, assim visando o domínio do agronegócio sobre as águas, florestas e terras fecundas, buscam invisibilizar, desarticular e tirar os camponeses dos seus espaços. É oportuno admitir que as crianças do campo vivenciam esse movimento de maneira ainda mais profunda, afinal existem dois marcadores: crianças e do campo, assim vivenciam duplamente a invisibilização.

Sobre as práticas decoloniais é imprescindível destacar as produções de Simón Rodríguez apresentadas por Socorro (s/d), quando a autora afirma que as principais ideias de Simón Rodríguez estão presentes em sua máxima: “Ou inventamos ou erramos” (1828), evidenciando a urgência de modificar o sistema colonial herdado e que se mantém ativo através do modelo neoliberal, além disso, convocar ao abandono dos modelos estrangeiros, afirmando a necessidade de pensar um novo estado de coisas. Logo, na esfera educacional não precisamos apenas criar, mas, também reconhecer e valorizar aquilo que já possuímos nos aspectos culturais, artísticos, teóricos e ambientais.

Conforme pontua Garcez e Pozzer (2022, p. 93), “uma pedagogia decolonial e descolonizadora da infância considera as crianças em suas totalidades e contextos, em suas sabedorias e desejos, em suas expressividades e potências e, sobretudo, garante a dignidade de sua existência”. Desse modo, a ação de educar exige o reconhecimento dos valores e a abertura de espaços de existência digna, humana e pautada no respeito à heterogeneidade.

Ainda na perspectiva decolonial, trazemos para o pensamento freireano, ao advogar que

As interdições à nossa liberdade são muito mais produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas do que das estruturas hereditárias. Não podemos ter dúvidas em torno do poder da herança cultural, de como nos conforma e nos obstaculiza de ser. Mas, o fato

de sermos seres programados, condicionados e conscientes do condicionamento e não determinados é que se faz possível superar a força das heranças culturais. A transformação do mundo material, das estruturas materiais a que se junte simultaneamente um esforço crítico-educativo é o caminho para a superação, jamais mecânica, desta herança (Freire, 1997. p. 64).

Freire (1997) infere ainda que a educação é uma prática política, por isso a educação e os educadores precisam reconhecer o mundo das crianças, suas culturas como são formando hábitos, gostos, crenças, medos e desejos. Nesse contexto, a educação ofertada para as crianças não pode e não deve repetir modelos prontos, deve proporcioná-las uma formação integral que respeite seu universo.

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico (Freire, 1997, p.65).

A proposta decolonial de Freire (1997) pontua que a ideia não é privar as crianças das classes populares de aprender o padrão culto da língua portuguesa do Brasil, a proposta é reconhecer e valorizar outras possibilidades de comunicação. E afirma que a problemática da linguagem tem relação com questões ideológicas e, conseqüentemente, questões de poder, afinal se existe, uma norma culta é porque há outros considerados incultos. Na verdade, o que se propõe é que se ensine às crianças o padrão culto, mas, também que seja ensinado “que sua linguagem é tão rica e tão bonita quanto a dos que falam o padrão culto, razão por que não têm que se envergonhar de como falam” (Freire, 1997. p.67).

É indispensável ações pedagógicas decoloniais que apresentem às crianças da educação infantil novas possibilidades de aprendizagem que considerem suas potencialidades, histórias, modos de vida e existência. É urgente, portanto, uma educação que contemple a formação crítica e emancipatória em todas as fases de desenvolvimento das crianças, inclusive a Educação Infantil.

Considerações Finais

Diante das reflexões e tensionamentos realizados ao longo deste artigo, reconhecemos a amplitude da temática, é sabido que essa discussão não se esgota aqui e abre possibilidade

para outros estudos e debates. Outrossim, foi possível trazer para a discussão as influências que as práticas coloniais exercem no desenvolvimento da Educação Infantil do Campo.

Reconhecemos a urgência e importância da ação do Estado para garantir uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos no Brasil. Logo se faz necessário, a consolidação da legislação vigente para que, de fato, oportunize condições de igualdade aos direitos sociais, mas que considere suas diferenças (equidade), conforme Santos (2006, p.462) afirma, “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

É possível relacionar tal situação a um modelo ainda marcado pela colonialidade, situado na estrutura econômica capitalista e sustentado pelas relações de força. Logo, é preciso romper com o adultocentrismo e os mecanismos coloniais que segregam e/ou excluem aqueles que não se enquadram ao “modelo” desejado. Daí a importância de uma educação emancipatória, ou seja, uma educação que reconheça a diversidade do seu público, pois como ponderou Freire (1991, p.84), “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”.

Por outro lado, é visível a possibilidade de mudanças e transformações. É pertinente admitir avanços significativos, e movimentos que ganham forças no campo teórico e prático no sentido de construir uma Educação Infantil do Campo que reconheça a criança a partir de sua realidade social, sua cultura e, também, que seja respeitado e assegurado o seu direito à educação, no lugar onde possam vivenciar sua infância em uma perspectiva emancipatória.

Em suma, a história da Educação Infantil do Campo é marcada por influências de ações pautadas na lógica colonial, contudo ao longo deste artigo buscamos refletir as possibilidades de um fazer educacional que adote práticas decoloniais. A fim de garantir às crianças um espaço consolidado no campo das políticas educacionais, capaz de garantir educação de qualidade de modo a reverter o quadro de invisibilização e desigualdades sociais historicamente construído. Assim, seguimos nutrindo a esperança de que a educação de qualidade às crianças do campo seja legítima e possível.

Referências

ARROYO, Miguel. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salette; Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BARBOSA, Lia Pinheiro. As dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 22, n.2, p. 143-169, 2014. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5105/3768>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério da Educação Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2008

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

CALDART, Roseli Salete; (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In.: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 07 dez. 2022

DIAS, Alder de Sousa, ABREU, Waldir Ferreira de. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. **Cadernos De Gênero E Diversidade**. Vol 07, N. 01 - Jan. - Mar., 2021. disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43931>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'gua, 1997.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982[2020].

GARCEZ, Maria Cecilia Leme. POZZER, Suzan Alberton. **(De) colonialidade da ideia de infância na educação latino-americana e caribenha**. Ediciones Universidad de Salamanca / Aula, 28, p. 85-95, 2022. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/29434>. Acesso em: 08 dez. 2022.

GONÇALVES, Josimere Serrão. FEITOSA, Maria Antonia Paixão. Descolonizar Já: Pontos em Debates Sobre o Epistemicídio. **Complexitas - Revista de Filosofia Temática**, Belém, v. 4, n. 2, p. 40-47, jul./dez. 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**. v. 35, n. 78, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxQCLp7PW6b/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Ana Paula Soares, & PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. Belo Horizonte. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7396-oreint-curric-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOCORRO, Paulina Ellena Villasmil *et al.* Políticas públicas educativas en el contexto de América Latina. una perspectiva de la educación rural/ educación del campo en Venezuela y Brasil. **Educação em Revista**. v. 35. e196116, 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (orgs.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. vol. 1. Tubarão: Copiart, 2016, p. 133- 158.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira de Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo de mediações: primeiras aproximações para pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Sérgio. SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Adádia. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Euza Souza Sampaio Silva. Mestranda em Educação PPGED/UESB; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade - GEPEMDECC/CNPq. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5335506585066250>.

Jaqueline Braga Morais Cajaiba. Mestranda em Educação - PPGED/UESB; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq). Coordenadora Territorial do Programa Formacampo. Bolsista da CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2258812585050818>.

Arlete Ramos dos Santos. Pós-doutorado (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do DCHEL, Professora do PPGED/UESB e do PPGE/UESC. Coordenadora (GEPEMDECC/CNPq), Bolsista Produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>.

Tatyane Gomes Marques. Mestrado e Doutorado em Educação (UFMG); professora do PPGED/UESB; Membro do grupo de pesquisa: NEPE/UNEB; Diretora do Departamento de Educação DEDC XII da UNEB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6540344146598584>.

Como citar:

SILVA, Euza Souza Sampaio; CAJAIBA, Jaqueline Braga Morais; SANTOS, Arlete Ramos dos; MARQUES, Tatyane Gomes. Caminhos para uma Educação Infantil Decolonial do Campo. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 05, n. 12, p. 1-24, jan./dez, 2024.

