

A COLONIALIDADE NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: IMPASSES NA CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

COLONIALITY IN THE TRAJECTORY OF BRAZILIAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: IMPASSES IN THE CONSTRUCTION OF CONCEPTIONS OF CHILDREN AND CHILDHOOD

Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares 1
Cleriston Izidro dos Anjos 2
Ericka Marcelle Barbosa da Oliveira 3

Resumo: Na educação da infância brasileira, alguns distanciamentos das inspirações contidas nas propostas de pioneiros e pioneiras do campo que contribuíram para instigar nosso olhar para a criança como alguém que experimenta e vivencia ativamente o mundo, implicou em um longo período de precarização e de atividades escolarizantes e pouco promotoras da participação infantil. Considera-se, neste trabalho, que a educação das crianças coexiste com os processos de colonização. Assim, discutir as implicações da colonialidade na trajetória da educação infantil no Brasil e sua relação com o conceito de criança é proposta deste artigo. Trata-se de um estudo bibliográfico, no qual pretende-se fomentar o debate sobre a temática, analisando possíveis marcos que contribuíram para delineamento da educação brasileira e que implicam em propostas que reduzem ou ampliam as possibilidades de participação ativa das crianças.

Palavras-chave: Educação. Infâncias. Colonialidade. Participação Infantil.

Abstract: In Brazilian childhood education, some distances from the inspirations contained in the proposals of pioneers in the field that contributed to instigate our view of the child as someone who actively experiences and experiences the world, implied a long period of precariousness and schooling activities and little promotion of child participation. It is considered, in this work, that the education of children coexists with the processes of colonization. Thus, discussing the implications of coloniality in the trajectory of early childhood education in Brazil and its relationship with the concept of children is proposed in this article. It is a bibliographical study, in which it is intended to promote the debate on the theme, analyzing possible milestones that contributed to the outlining of Brazilian education and that imply proposals that reduce or expand the possibilities of active participation of children.

Keywords: Education. Childhoods. Coloniality. Child Participation.

- 1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-CEDU-UFAL). Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professora de Educação Infantil da rede pública e formadora de professores da Educação Infantil pelo PROFAP-UNEAL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8630096227221169>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6843-4425>. E-mail: maria.tavares@cedu.ufal.br
- 2 Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL). Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (Angola). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7481303031221773>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1040-4909>. E-mail: cianjos@yahoo.com.br
- 3 Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAL). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (EGDE-UFAL). Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Rede Municipal de Educação de Maceió. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1907721146601579>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5345-9910>. E-mail: ericka.oliveira@cedu.ufal.br

Introdução

Compreender a Educação Infantil contemporânea requer refletir sobre a trajetória histórica desta – hoje a primeira etapa da Educação no Brasil –, que carrega em sua história as marcas de um projeto de poder mundial, a colonialidade (QUIJANO, 2000), operacionalizada a partir de uma rede complexa e entrelaçada que estrutura a sociedade, e de forma veemente, a educação.

Fomentar este debate é pertinente para refletirmos sobre concepções de infância na educação infantil, considerando o contexto de um país colonizado e marcado por elementos que moldaram uma educação sobreposta pelo autoritarismo, assistencialismo, violências e desigualdades¹. A compreensão e vivência das infâncias varia de acordo com o contexto, seja no aspecto geográfico, cultural e tempo histórico. Importante pensar que, se por um lado, na Educação Infantil como política social, foram alcançados avanços legais importantes no sentido de “assegurar o direito da criança e da família a um trabalho formativo de qualidade, por outro, ainda é preciso avançar na luta pelo atendimento à infância de modo integrado, emancipatório e respeitoso para com todas as crianças” (ANJOS; SILVA; SILVA, 2019, p. 643).

Partindo destas inquietações iniciais, tecidas a partir de estudos e experiências na Educação Infantil, apresentamos 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.

Na primeira parte deste artigo, apresenta-se a trajetória da Educação Infantil no Brasil, procurando estabelecer um diálogo com acontecimentos internacionais, pautando-se em aspectos principais do processo colonizador e relacionando com os fatores sociais e culturais da expansão dessa etapa de educação. Na segunda, discorre-se sobre principais marcos que levaram ao caminho de distorções, assistencialismo, destacando a relação com órgãos intergovernamentais. Na terceira parte, são debatidas as temáticas adultocentrismo, protagonismo e infância, procurando refletir a respeito dos modos pelos quais tais temas se encontram em vários momentos históricos no processo de implementação da Educação Infantil no Brasil. Na quarta, aponta-se os pontos que consideramos como cruciais para a mudança deste cenário opressor das infâncias no Brasil. Por fim, as considerações acerca deste estudo e as referências que o embasam.

Um país colonial, uma educação não opcional

As primeiras iniciativas mundiais de educação para a infância se deram a partir de meados do século XVI na França, sendo as escolas de educação infantil difundidas posteriormente na Inglaterra (RODRIGUES; SCHNEIDERS, 2020; BUJES, 2001 apud ANDRADE, 2010). Quase três séculos depois, Froebel, um dos pioneiros² da Educação Infantil, já defendia a necessidade de ouvir a criança e sobre a importância do brincar e do jogo no desenvolvimento infantil. 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.

1 A pandemia da Covid-19 escancarou ainda mais essas violências, desigualdades e indiferenças no geral e, especificamente, na vida das crianças. Para aprofundar essas discussões, recomenda-se a leitura das seguintes produções: “Efeitos da pandemia e o aumento das desigualdades na vida das crianças: diálogos sobre violências e indiferenças” (FINCO; SOUZA; ANJOS; 2021), “Necropolítica e as crianças negras: ensaios na pandemia” (SOUZA; ANJOS; CORREA, 2022), “Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias” (ANJOS; PEREIRA, 2021); dentre outras.

2 Tendo como base as considerações de Almeida (2002), Anjos (2005) apresenta uma síntese das contribuições dos/as pensadores/as que contribuíram com suas ideias para o campo da Educação Infantil, dentre os quais: Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Dewey, Montessori, Freinet, Piaget e Vygotsky. Considerando os limites do artigo, não será possível abordá-los aqui, mas fica o convite à leitura da dissertação disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-163833/pt-br.php>.

A partir do século XVIII, o atendimento realizado nas instituições influenciadas por essas concepções e propostas mais centradas na criança como um ser orgânico, com direito ao brincar livre, a conviver com crianças de idades diferentes e a ser respeitada, passam a marcar esses contextos e cotidianos. A exemplo, em 1897 tem-se no Brasil a criação do primeiro jardim de infância, e posteriormente, em 1935, a fundação dos parques infantis de Mario de Andrade³, com ações permeadas pelas ideias de Froebel.

Considerando a presença dessas abordagens inspiradas nessas pioneiras e nesses pioneiros, o que nos levou, no Brasil, à oferta de uma educação compensatória, assistencialista, adultocentrada e precariamente ofertada para as crianças pequenas, particularmente para as mais pobres? Em busca de aprofundarmos a compreensão sobre a questão, tecemos algumas reflexões atreladas ao processo de colonização do Brasil, e aos conflitos, particularidades e contradições dele decorrentes, que afetaram a construção da Educação Infantil brasileira.

Desde as primeiras ações ditas educativas que aconteceram no Brasil no início do século XVI, com aculturação direta dos povos originários pela instrução dos jesuítas, os habitantes do Brasil tiveram de abandonar suas vivências e manifestações culturais para aprenderem de forma impositiva 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/as estudiosos/as latino-americanos da Rede Modernidade/Colonialidade (M/C)⁴, denuncia 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 nas esferas econômicas e políticas até os dias atuais. A esse respeito, Silva e Dias (2018) apontam que:

Tal realidade evidencia os efeitos da colonização na forma em que ainda hoje olhamos para o outro, ou seja, para aquele que não foi incorporado nesse projeto como o superior, o branco, o europeu, o heterossexual, o cristão. Ainda de acordo com Quijano (2005), a colonização influenciou a produção de um novo padrão mundial, produzindo também uma nova intersubjetividade. Para tal feito, a Europa atuou tanto controlando todas as formas de regulação da nossa subjetividade, da cultura e, de maneira mais incisiva, do conhecimento, quanto da sua produção, reprimindo a forma de produção de conhecimento dos colonizados, suas referências para a produção de sentidos, seu universo simbólico e suas formas de expressão e objetivação da subjetividade; e, ainda, obrigou os colonizados a aprenderem parcialmente sua cultura para utilizá-la nas esferas material, tecnológica e subjetiva, principalmente a religiosa. Nessa situação, podemos afirmar que o europeu transformou os não europeus em seus “outros” (SILVA; DIAS, 2018, p. 124).

A colonialidade tem desdobramentos na construção histórica do Brasil, de referência eurocêntrica, racista, patriarcal e marcada por violências e epistemicídios, sendo este último caracterizado pela exclusão e silenciamento de formas de conhecimento de povos não ocidentais, e que tem na racialidade “um domínio que produz saberes, poderes e subjetividades com

3 Recomenda-se a leitura da tese de Faria (1994), intitulada “Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)”. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000741148>.

4 Dentre os/as integrantes da rede, Ballestrin (2013) destaca: Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Henrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arthuro Escobar, Fernando Coronil, Zulma Palermo, Boaventura de Sousa Santos, Santiago Castro-Gomez, Nelson Maldonado Torres, Immanuel Wallerstein.

repercussões sobre a educação” (CARNEIRO, 2005, p. 11).

Os povos que já viviam no Brasil nos anos de 1500 foram violentamente explorados e tiveram sua vida, liberdade e seu território invadidos, embora o discurso oficial até o fim do século XX era de que o Brasil “foi descoberto”, discurso que parte do princípio de que não havia civilização e que os colonizadores trouxeram o que podemos chamar de modernidade em seu lado mais obscuro, conforme aponta Mignolo (2017). Dessa forma, a colonização no Brasil trouxe como marca para a sociedade brasileira não apenas as violências que marcaram a época inicial das explorações. Na área educacional, conceitos de ensino foram historicamente produzidos baseados em expressões e organizações sociais e culturais vislumbradas como ideais, modernas, civilizadas, mas que não eram as nossas raízes e tradições, heranças dos povos originários.

Nesse sentido, compreende-se que a história da educação reflete a história da humanidade, a partir das transformações estruturais constantes e a dinâmica paradigmática que formaram a base para o desenvolvimento das ciências e do pensamento humano (FERREIRA, 2014). Entretanto, no Brasil, não tivemos um modelo de educação construído a partir de suas próprias raízes culturais e sociais, baseado na sua realidade construção, mas sim importado de um modelo eurocêntrico, daí a necessidade de pensarmos e construirmos pesquisas e pedagogias descolonizadoras⁵.

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAUI, 2011, p.142).

A visão da sociedade sobre quem “ensinava” como detentor absoluto do poder, e sobre os/as estudantes como aqueles/as a quem cabia a obrigação de respeitar, obedecer e aprender a todo custo, nos rendeu séculos de “educação” marcada por autoritarismo e desrespeito às infâncias. Um dos resquícios desse contexto estava presente até certo período relativamente recente de nossa história em alguns contextos, como o uso da palmatória, recurso que era usado para garantir a obediência no período de aculturação indígena e castigos aos negros escravizados e passou a ser utilizada também nas escolas no período do Brasil Imperial, como punição pela não aprendizagem ou indisciplina dos/as estudantes nas escolas (FERREIRA, 2014). Esta forma de castigo perdurou até 1970 - mais de um século e meio após a independência do Brasil, e seu fim não garantiu a extinção de outros castigos aplicados nas escolas por décadas.

Ainda no contexto do século XX, a organização curricular brasileira notoriamente sofreu influência de outros países, como os Estados Unidos, com paradigmas que dominaram as teorias e práticas curriculares. Cabe ressaltar a proposição de Silva (2004), de que os currículos educacionais se estruturavam em torno da ideia de organização e desenvolvimento estabelecida pelo paradigma taylorista de produção. Nele, o currículo seria uma técnica, que deve ter objetivos claramente definidos, estabelecidos e formulados em termos de comportamento explícito.

Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, só foram contestados definitivamente nos EUA a partir de 1970 (SILVA, 2004). Já no Brasil, as proposições desse movimento começam a repercutir no final de 1970, sendo a maior incidência de abordagens e referências localizadas apenas no período nas décadas de 1980 e de 1990 (MOREIRA; CÂMARA, 1999), numa perspectiva que permitia a ampliação do olhar sobre o cotidiano da escola, sobretudo no tocante às dimensões sociais e econômicas que permeiam os processos pedagógicos e a própria concepção do sujeito em processo de aprendizagem.

5 Recomenda-se a leitura das seguintes produções: “Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento” (SANTOS; SANTIAGO; BARREIRO; MACEDO; FARIA, 2018); “A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa?” (SANTOS; ANJOS; FARIA, 2017); “Pesquisas com, sobre e para crianças” (ANJOS, ARAUJO; PEREIRA, 2023); “Por uma educação emancipatória: lutas e resistências em defesa das infâncias” (ANJOS; FARIA; ARELARO, 2021), dentre outras.

Também nas últimas décadas do século XX, Paulo Freire⁶ elabora os pressupostos de uma ação educativa crítica e emancipatória, com destaque para a valorização dos saberes dos sujeitos e de suas realidades como imprescindíveis para o processo educacional. Mais tarde, as concepções freireanas influenciam sobremaneira a construção de outras abordagens educativas, de currículos e práticas pedagógicas horizontalizadas que se contrapõem à colonialidade.

Freire também reforça seus argumentos em defesa do respeito à cultura e à experiência existentes na vida dos/as 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.

Heranças da colonialidade na Educação Infantil

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).

O termo “protagonismo”, é muito presente nos textos e discursos de estudiosos, pesquisadores e profissionais da Educação Infantil, sobretudo a partir da Sociologia da Infância, procurando contrariar a ideia de criança como sujeito passivo e que deve aderir aos valores da sociedade adulta, mas propaga e defende a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização e infância (DIP; TEBET, 2019). 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 início do atendimento às crianças brasileiras de 0 a 6 anos⁷ remonta ao século XIX, inspirado em iniciativas de países da Europa Ocidental. A importação de modelos europeus de atendimento à criança caracterizou o primeiro período desta história, quando nas creches predominava o atendimento para filhos/as de mulheres que trabalhavam fora de 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.

No século XX, com a Revolução Industrial, a Guerra Fria, a revolução cultural ocidental, a globalização e outros fatos históricos que marcam a sociedade mundial e brasileira, a educação no geral e, especificamente, a Educação Infantil, também sofrem os impactos de caminhos delineados mais para atender aos interesses do mercado financeiro do que preocupados com a formação humana e humanizadora.

6 Algumas de suas obras: “A importância do ato de ler” (2011); “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (2014); “Por uma pedagogia da pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011), “Pedagogia do Oprimido” (2005), dentre outras.

7 Vale lembrar que antes de 2005, a faixa etária de atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil era de 0 até 6 anos completos. Com a promulgação da lei 11.114, de 16/05/2005 (BRASIL, 2005), as crianças passam a ser matriculadas com 6 anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, ficando na Educação Infantil as crianças com idade até 5 anos e 11 meses. Embora não seja o objeto de discussão desse artigo, é importante destacar que, do nosso ponto de vista, tal decisão corresponde a mais uma forma de violência contra as crianças, na medida em que procura antecipar os processos de escolarização e interrompe precocemente o trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil que visa o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social em ação complementar a da família e da comunidade, conforme artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e que se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Com as mudanças advindas da revolução cultural ocidental e da expansão do atendimento às crianças nas instituições em vários países no mundo, o Brasil segue recebendo influências de países considerados “desenvolvidos” na implantação de creches e pré-escolas, principalmente dos Estados Unidos da América (EUA) e por influência de organismos intergovernamentais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Entretanto, vigora ainda nesse período o caráter assistencialista e precário de atendimento das infâncias, que colabora para um projeto de educação excludente, parte de um projeto ideológico de negação às crianças de famílias pobres a uma educação igualitária (ROSEMBERG, 1997).

Gastar pouco com muitas crianças foi um objetivo do modelo seguido por países capitalistas. 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. No entanto, conforme afirma Haddad (2015), essas práticas perdem seus princípios ao tomarem emprestado um modelo de ensino por transmissão e por serem destinadas à tarefa de evitar o fracasso escolar.

Nessa proposta massificada 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.

Essa visão dicotomizada da infância gerou uma linha divisória entre as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravizados, abandonadas, órfãs, indígenas, com deficiência e as crianças brancas e de famílias das classes média e alta. Uma das características da implantação desses modelos de educação foi o número significativo de professoras leigas, sem habilitação profissional, atuando na educação das crianças devido ao aumento significativo das matrículas nas instituições voltadas para a Educação Infantil. Esse processo excludente de expansão da educação das crianças apoiava-se no argumento da igualdade de oportunidades de classes populares no Ensino Fundamental, na aposta no investimento de baixo custo e na disponibilidade do trabalho feminino sem qualificação adequada para a função docente.

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 professora⁸ 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”. Dessa forma, sem o delineamento de ações adequadas para as idades das crianças, a formação precarizada de profissionais, os conflitos entre escola e famílias, além do míngua financiamento, o funcionamento de locais para atendimento às crianças se mostrava insuficiente para as demandas apresentadas.

⁸ Existem uma série produções escritas que podem contribuir para pensarmos a respeito das relações de gênero no geral e, particularmente, na Educação Infantil, dentre os quais, citamos: “A feminização da docência na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz: uma discussão panorâmica” (MOURA, 2016); “Professora sim, tia não” (FREIRE, 1997); “Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche” (SAYÃO, 2005); “Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professoras (as) da educação infantil” (SOUZA; MELO, 2019); “Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional” (CERISARA, 2002) e “Gênero na Educação Infantil: Notas sobre Políticas, Formação e Práticas Educativas” (ANJOS; OLIVEIRA; ARAUJO, 2022), dentre outras.

Os preconceitos em relação à presença masculina⁹ na educação infantil são também uma herança dessa construção histórica marcada pelo assistencialismo e diversos estereótipos. Responsáveis pelo atendimento precário, para a “recuperação alimentar” e os cuidados higiênicos para as crianças pequenas, as instituições de educação infantil tinham apenas mulheres e o peso da ideologização de um modelo de família e maternidade (HADDAD; MARQUES; AMORIN, 2020).

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. É a partir desta década, portanto, que houve significativo avanço na oferta de educação às crianças pequenas desde bebês.

Centralidade no adulto, infâncias colonizadas

Após o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica brasileira em 1996, os estudos e pesquisas na área da educação tiveram um expressivo aumento. Atualmente, as discussões acerca da qualidade na oferta de educação para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses tem como uma das temáticas¹⁰ de destaque o protagonismo das crianças. 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.

Compreende-se que 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 adultocentrismo¹¹ 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/as e de crianças no dia a dia das instituições educacionais.

O protagonismo de meninos e de meninas é apagado na busca da construção e legitimação de um modelo de indivíduo e de sociedade. Em uma sociedade adultocêntrica, que atribui capacidades e ações às crianças sem consultar o que elas sentem e pelo que se interessam, são comuns ações de afastá-las, privá-las, compará-las e pressioná-las. O adulto coloca-se em patamar de maior sabedoria, como direcionador das ações a serem realizadas pelas crianças, tendo como horizonte os/as adultos/as que se tornarão no futuro. Assim, na visão adultocêntrica dominante, a infância é vista como período da vida apenas passageiro, fase na qual se deve aprender a se relacionar e se integrar à sociedade.

No 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

9 Sobre a presença masculina na Educação Infantil, recomenda-se: “Homens que educam crianças: reflexões sobre a presença masculina na Educação Infantil” (SOUSA; ANJOS; FERREIRA, 2015) e os artigos do dossiê “Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências” (SANTOS; RAMOS, 2020).

10 O debate em torno das lutas por uma educação infantil de qualidade para todas as crianças desde bebês envolve problematizar questões do campo das pedagogias, dos direitos e das políticas. Nesse sentido, sugere-se a leitura dos textos do dossiê “As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias” (ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017).

11 A partir das contribuições de Rosemberg (1976), entende-se por adultocentrismo como o exercício do poder do/a adulto/a sobre a criança.

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, pois tal formação precisa “aguçar o olhar” (VITÓRIA, 2013) para compreender as crianças, de modo que os interesses e necessidades das crianças sejam considerados e respeitados na fase em que elas se encontram e não como ação preparatória para o futuro. Faria (2002) afirma que a ideia de formação das crianças para o futuro, na qual o tempo do trabalho determina mentalidades novas, está a ser ensinada e aprendida desde o nascimento, por se considerar uma nova forma de viver. A autora ainda afirma que:

Um dos mecanismos que legitima/contribui é a escolarização forçada e precoce, a qual funciona como um mecanismo que “rouba” e tenta apagar as singularidades de meninos e meninas, obrigando-os a se alfabetizarem em uma única linguagem, e institucionalizando verdades únicas e universais (FARIA, 2002, p.75).

Dessa forma, a escola cumpre uma função homogeneizadora, com o sentido de aculturar e civilizar os indivíduos que a frequentam. Leite, Ramalho e Carvalho (2019) destacam que a submissão das crianças a práticas educativas que não dialogam com suas realidades, experiências, que as obriga a seguir um determinado padrão de racionalidade diferente daqueles que lhes são próprios, leva a situações de exclusão das crianças dentro das instituições de educação.

Evidencia-se, assim, que as vozes das crianças foram e ainda são silenciadas, em muitas realidades, como afirmam Nunes, Corsino e Didonet (2011). As crianças têm saberes e direito a externar suas vozes, que devem ser ouvidas na construção do conhecimento com elas e sobre elas.

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 invisibilização¹² 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.

É necessário reescrevermos o que consideramos como conhecimento, saindo da perspectiva do colonialismo para o reconhecimento do outro, no caso, das crianças enquanto sujeitos de direito à participação na sociedade. Desta forma, é preciso pensarmos em pedagogias descolonizadoras¹³ dos cotidianos das instituições de educação das infâncias e construirmos perspectivas decoloniais para a confrontação de qualquer prática que justifique desigualdades.

Considerações

12 Recomenda-se a leitura da tese de Santos (2014), intitulada “As crianças (in)visíveis nos discursos da educação infantil: entre imagens e palavras”.

13 Sugere-se a leitura das seguintes obras, além de outros trabalhos já mencionados nesse artigo: “Infância e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras” (FARIA; BARREIRO; MACEDO; SANTIAGO; SANTOS, 2015) e “Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica: pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida” (FARIA; SILVA, 2021).

A Educação Infantil é, ainda, um campo repleto de paradoxos: se, por um lado, ocorreram avanços no sentido da garantia da primeira etapa da Educação Básica como dever do Estado e como direito da criança e da família, conforme aponta a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), por outro, muito ainda precisa ser feito para que as crianças sejam respeitadas nos seus direitos, no aqui e no agora.

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 de direcionamentos exteriores, com pouca participação da sociedade civil (MACEIÓ, 2015), 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.

A expansão da oferta em massa também foi uma forma de silenciamento de famílias e crianças em situação de vulnerabilidade, ao receber algum atendimento, ainda que precário, até serem incorporadas ações de outros setores, que culminaram apenas, muito tardiamente, no Brasil, na década de 1990, em políticas com concepções de criança como sujeito a ser respeitado, ouvido e a ter uma educação de qualidade independente de sua condição social, raça, ou quaisquer outras singularidades.

No campo da pesquisa, embora haja um aumento significativo de produções acadêmicas que a efetiva participação das crianças, considerando a escuta de suas falas, de seus sentimentos, das relações, percepções, opiniões, ideias, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Nesse sentido, precisamos construir modos de fazer pesquisas cada vez mais comprometidos com as crianças desde bebês, como uma possibilidade descolonização e confronto ao adultocentrismo.

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 ao submetidas. Não respeitar seus tempos e modos de viver a infância, levou – e ainda leva – a tentar ensiná-las, convencê-las de assuntos, ideias, 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.

Sigamos lutando constantemente por uma educação das infâncias que seja pública, gratuita, laica, de qualidade, justa, humana e para todas as crianças, desde bebês.

Referências

ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas-‘espaçotempos’ de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas/ São Paulo, v. 25, n.86, p. 17-36, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tNr9GNVPHvhZfL3qL8CYFML/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. SciELO Books. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **A educação infantil representada**: uma análise da revista Nova Escola (2005-2007). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. DOI:10.11606/D.48.2008.tde-12062008-163833. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-163833/pt-br.php>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Pesquisas com, sobre e para crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. DOI: 10.51795/9786526505298. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-com-sobre-e-para>

crianças/. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; ARELARO, Lisete Regina Gomes. (Orgs.). **Por uma educação emancipatória: lutas e resistências em defesa das infâncias**. Maceió: EDUFAL; Imprensa Oficial Gracialiano Ramos, 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; OLIVEIRA, Manasséis Silvério da Silva; ARAUJO, Luciana Aparecida. Gênero na Educação Infantil: Notas sobre Políticas, Formação e Práticas Educativas. **Revista Interações**, [S. l.], v. 18, n. 61, p. 112–140, 2022. DOI: 10.25755/int.27034. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/27034>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 3-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79179>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio Ferreira. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 19 n. 36, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/54496>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.19, n. 36 p.156-165, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/54496>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SILVA, Shirley; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma Educação Infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 641-655, abr., 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12196. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12196>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, D.F, 16 maio. 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/570563>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 20 jul. 2023.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**

para a **Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? *In*: CRAIDY, M Carmen.; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87–128, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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: <https://saopauloopencentre.com.br/wpcontent/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. A Legião Brasileira de Assistência e o atendimento à infância no Brasil: o projeto nacional de creches Casulo. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.14, n.2, supl.1, p.670-692, out.´NOV. 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atodespesquisa/article/view/7093>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, de Campos Gabriela Guarnieri. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 31-50, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p31>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 60–91, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QSGr9W33C8ZTrY3qGxRDyCG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Adriana Alves da. (org.). **Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Direito à infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000741148>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio, SANTOS, Solange Estanislau dos. **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. 208 p. (Coleção Hilário Fracalanza; n. 9). Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=73884>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FERREIRA, Robert. A educação pela palmatória: os castigos usados como ferramentas pedagógicas no Brasil. **Educação e contemporaneidade**. São Cristóvão, SE. 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9812/92/95.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FINCO, Daniela; SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Efeitos da pandemia e o aumento das desigualdades na vida das crianças: diálogos sobre violências e indiferenças. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 12-24, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5734>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed., ver. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas**. 1.ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

HADDAD, Lenira. **Creche em busca de sua identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. 1989. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

HADDAD, Lenira. **A Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/publico/TDE.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

HADDAD, Lenira; SANTOS, Claudia Denise Sacur; AMORIM, Luciano Henrique da Silva. Eu acho estranho! Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.22, p.409-436, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/76126>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação & Revista**, Belo Horizonte, v. 35, Epub p. 1-21, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100205&lng=ptM. Acesso em: 20 jul. 2023.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Eudfal, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa, CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38- 66.

MOURA, Jonata Ferreira de. A Feminização da Docência na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz: uma discussão panorâmica. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 490–513, 2016. DOI: 10.18766/2446-6549/interespaco.v2n5p490-513. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/5296>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco; Ministério da Educação; Fundação Orsa, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

RODRIGUES, Andrieli Taís Hahn; SCHNEIDERS, Angélica Taís. Marcos históricos do surgimento da Educação Infantil, da criança e da infância, e suas relações com o currículo. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ENACED) E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (SIEPEC), **Anais [...]** n. 1, 2020.

RODRIGUES; Andrea de Souza; MELO, José Carlos de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 697–709, 2019. DOI: 10.5216/ia.v43i3.48977. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48977>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia Maria de Barros Mott F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil:** history repeats. *Revista Pro-Posições*, v. 14, n. 1, p. 40, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia Maria de Barros Mott. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de segurança nacional. *In:* FREITAS, M (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p.137-159.

ROSEMBERG, Fúlvia Maria de Barros Mott. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. Educação para quem? **Ciência e Cultura (SBPC)**, v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mãe que é mãe deixa seu filho em creche? *Psicologia*, S.P., n. 30, 1982. *In:* VITORIA, Telma. A relação entre creche e família: entraves que permanecem há décadas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 33, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p308>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTANA, Ramon Ferreira. **A educação pela palmatória: os castigos utilizados como ferramentas pedagógicas no Brasil Império**. VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL. EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Universidade Federal de Sergipe, PE. 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9812/92/95.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul:** Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Comp. Maria Paula Meneses *et al.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos Santos; RAMOS, Joaquim. Todas as diferenças cabem no mundo, inclusive, professores homens na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22 n. 42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/77779>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Solange Estanislau dos. **As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil**: entre imagens e palavras. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1624856>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação: emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

SANTOS, Solange Estanislau; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA Ana Lúcia Goulart de A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... **A criança faz pesquisa?**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 158 175, 2017. DOI: 10.22481/praxis.v13i25.958. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. **Contribuições de Paulo Freire para a educação infantil: implicações para as políticas públicas**. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO E 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), 2011, São Paulo. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0020.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo a partir de professores na creche. Tese (Doutorado em Educação) – Núcleo de Pesquisas da Educação de 0 a 6, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/DEBORATSE.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Tarcia Regina da Silva. DIAS, Adelaide Alves. **A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras**: possibilidades interculturais. Dossiê Temático: Pensamento decolonial e interculturalidade na América Latina - desafios para a educação. **EccoS** Revista Científica, núm. 45, p. 117-136, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8314>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Petterson William de; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FERREIRA, Fernando Ilídio. Homens que educam crianças: reflexões sobre a presença masculina na Educação Infantil. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; FERREIRA, Fernando Ilídio (org.). **Infância e educação**: olhares sobre contextos e cotidianos. 1ed. Maceió, Alagoas: EDUFAL, 2015, v. 1, p. 117-132.

SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORREA, Núbia Cristina Correia Sulz Lyra SULZ LYRA. (Orgs.). **Necropolítica e as crianças negras**: ensaios na pandemia. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

VITORIA, Telma. **Aguçando o olhar para compreender a criança na creche**: contribuições à formação de estudantes de pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13395>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Recebido em 27 de junho de 2022.

Aceito em 22 de março de 2023.