



REVISTA

# DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



## Processos (de)coloniais relacionados às infâncias: o brincar ao ar livre na Educação Infantil<sup>1</sup>

(De)colonial processes related to childhoods: playing outdoors in early childhood education

Procesos (de)coloniales relacionados con la infancia: el juego al aire libre en Educación Infantil

---

Lucineide Ribas Leite Lima <sup>[a]</sup>

Salvador, BA, Brasil

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Rosiléia Oliveira de Almeida <sup>[b]</sup>

Cidade, UF, Brasil

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Como citar:** LIMA, L. R. L.; ALMEIDA, R. O. de. Processos (de)coloniais relacionados às infâncias: o brincar ao ar livre na Educação Infantil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 663-677, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS13PT>

### Resumo

O artigo discute a respeito da (de)colonialidade adultocêntrica sobre as crianças pequenas durante o brincar. Este é um recorte de uma pesquisa que buscou compreender sobre processos coloniais e decoloniais relacionados às infâncias, por meio da análise das relações de crianças com seus pares e com educadoras, estabelecidas nos espaços ao ar livre de um CMEI em uma comunidade do campo. Para alcançar esse objetivo, optamos por uma abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica, aliada às concepções de metodologias de pesquisas com

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto da pesquisa de doutorado em andamento “Decolonialidade, Culturas da Infância e Educação Infantil”, desenvolvida junto ao Programa Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

[a] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA-UEFS), e-mail: lucineideribas@yahoo.com.br

[b] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e-mail: rosileiaoalmeida@hotmail.com

crianças, tendo como procedimento metodológico a observação participante. Os dados obtidos foram organizados em três categorias, das quais duas são discutidas neste trabalho: Colonialidade e o brincar ao ar livre e Aspectos que contribuem na construção de processos decoloniais. Dentre os resultados e conclusões apresentados estão: a existência de múltiplas dimensões que afetam, positiva ou negativamente, os processos decoloniais relacionados às infâncias e ao brincar na Educação Infantil; a presença de atos coloniais-adultocêntricos das educadoras; a ocorrência de (re)produção desses atos também pelas crianças; e a verificação de que elas se utilizam de estratégias decoloniais, enquanto brincam e produzem culturas.

**Palavras-chave:** Colonialidade adultocêntrica. Processos decoloniais. Infância. Brincar. Educação Infantil.

## Abstract

*The article discusses the adult-centric (de)coloniality on young children during play. This is an excerpt from research that sought to understand colonial and decolonial processes related to childhood, through the analysis of the children's relations with peers and with educators, established in the outdoor spaces of a CMEI in a rural community. To achieve this objective, we opted for a qualitative approach, with ethnographic inspiration, combined with the conceptions of research methodologies with children, using participant observation as a methodological procedure. The data obtained was organized into three categories, two of which are discussed in this work: Coloniality and outdoor play and Aspects that contribute to the construction of decolonial processes. Among the results and conclusions presented are: the existence of multiple dimensions that affect, positively or negatively, decolonial processes related to childhood and playing in Early Childhood Education; the presence of colonial-adult-centric acts by educators; the occurrence of (re)production of these acts also by children; and the verification that they use decolonial strategies, while playing and producing cultures.*

**Keywords:** Adult-centric coloniality. Decolonial processes. Infancy. To play. Early Childhood Education.

## Resumen

*El artículo discute la (de)colonialidad adultocéntrica en niños pequeños durante el juego. Este es un extracto de una investigación que buscó comprender los procesos coloniales y decoloniales relacionados con la infancia, a través del análisis de las relaciones de los niños con pares y con educadores, establecidas en los espacios al aire libre de un CMEI en una comunidad rural. Para lograr este objetivo, optamos por un enfoque cualitativo, con inspiración etnográfica, combinado con las concepciones de las metodologías de investigación con niños, utilizando la observación participante como procedimiento metodológico. Los datos obtenidos se organizaron en tres categorías, dos de las cuales se discuten en este trabajo: Colonialidad y juego al aire libre y Aspectos que contribuyen a la construcción de procesos decoloniales. Entre los resultados y conclusiones presentados están: la existencia de múltiples dimensiones que inciden, positiva o negativamente, en los procesos decoloniales relacionados con la infancia y el juego en la Educación Infantil; la presencia de actos coloniales-adultocéntricos por parte de educadores; la ocurrencia de (re)producción de estos actos también por parte de niños; y la constatación de que emplean estrategias decoloniales al jugar y producir culturas.*

**Palabras clave:** Colonialidad adultocéntrica. Procesos decoloniales. Infancia. Jugar. Educación Infantil.

## Introdução

O foco deste trabalho é direcionar o olhar para as crianças, suas infâncias, brincadeiras e culturas no contexto da Educação Infantil. Para isso, apresentamos um recorte de uma pesquisa que buscou compreender processos coloniais e decoloniais relacionados às infâncias, por meio da análise das relações de crianças com seus pares e com educadoras, estabelecidas nos espaços ao ar livre de um Centro de Educação Infantil (CMEI) em uma comunidade do campo. Os dados que emergiram da pesquisa foram organizados em três categorias de análise, a saber: 1) Colonialidade e o brincar ao ar livre; 2) Aspectos que contribuem na construção de processos decoloniais; 3) Estratégias decoloniais das crianças. Cada categoria subdividiu-se em subcategorias que permitiram uma análise mais aprofundada. Neste texto, discutiremos as categorias 1 e 2.

O início desse processo de investigação surgiu a partir dos seguintes questionamentos: Quem são essas crianças? Quais desejos manifestam? O que costumam fazer? Quais tipos de brincadeiras e culturas produzem? Durante suas brincadeiras são perceptíveis privações e imposições coloniais-adultocêntricas?

Essas inquietações, aliadas à percepção de que dentro do escopo decolonial havia escassez de estudos relacionados às infâncias<sup>2</sup>, impulsionaram a realização da pesquisa. Por conseguinte, as construções teóricas que fundamentam este trabalho se deram a partir da relação entre duas esferas: crianças pequenas da Educação Infantil e suas culturas lúdicas; e estudos decoloniais.

A condição de subalternidade, por meio da colonialidade dos povos latino-americanos, afeta também as crianças desses povos. Elas têm suas lógicas, saberes, culturas, brincadeiras, subjetividades e ações afetadas pela relação colonial, que persiste e que é reproduzida sobre elas até mesmo pelos adultos dos povos subalternizados. Nesse contexto, o adultocentrismo, que, segundo Santiago e Faria (2015, p. 73), “é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea”, se constitui como o principal instrumento da colonialidade das infâncias.

Definido por Quapper (2012) como um processo sociocultural centrado no adulto, por considerá-lo como quem possui a capacidade de decisão e controle sobre todos os demais, o adultocentrismo, apesar de não ser uma forma de subordinação exclusiva da América Latina, nesse cenário, assume um papel crucial no fortalecimento e reprodução da colonialidade, pois, ao posicionar o adulto como autoridade incontestável, reforça a subordinação das crianças.

Essa característica do adultocentrismo limita a possibilidade de uma educação que valorize as vozes, os saberes, as culturas e as experiências infantis, aspecto essencial para combater a colonialidade sobre elas. Dessa maneira, a colonialidade, aliada ao adultocentrismo, gera uma dinâmica de opressão contínua. É fundamental, portanto, adotar práticas educacionais que desafiem a lógica colonial-adultocêntrica, promovendo uma educação mais inclusiva, respeitosa e empoderadora para as infâncias. Nesse sentido, Oliveira (2021) salienta a importância de se atentar para a relação adultocêntrica no processo de luta decolonial, considerando esse um aspecto fundamental para o enfrentamento da colonialidade das infâncias.

Diante disso, empreendemos aqui uma produção teórico-prática a respeito dessa temática, buscando, primeiro, apresentar as bases teóricas do trabalho; a seguir, os caminhos e fundamentos metodológicos, para, depois, discutir alguns dos resultados obtidos.

## Processos coloniais e decoloniais: infância e Educação Infantil

Os questionamentos relacionados às pedagogias coloniais são os principais referenciais teóricos orientadores deste trabalho. Nesse sentido, os estudos decoloniais, que questionam uma educação centrada no adultocentrismo e em outras formas de colonialidade das infâncias, são essenciais para se pensar em uma Educação Infantil em que as crianças são vistas, ouvidas e respeitadas de fato.

<sup>2</sup> Essa percepção ocorreu por meio da pesquisa teórica, realizada no processo de doutoramento que resultou neste artigo.

Os estudos decoloniais surgiram na América Latina, principalmente por meio das discussões e pesquisas realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Autores como Aníbal Quijano (1992, 2005, 2009), Walter Mignolo (2003, 2017), Edgardo Lander (2005) e Catherine Walsh (2013) sustentam suas discussões na compreensão de que o colonialismo na América Latina é o início de um sistema continuado pela colonialidade, que, aliada à modernidade, domina e opõe as diversas áreas da vida dos povos latino-americanos.

Tal sistema opressor é mantido por múltiplas políticas, filosofias e ações, logo, estudos que buscam desmontar e combater essa subjugação apresentam discussões a respeito das colonialidades do poder (Quijano, 2009), do ser (Maldonado-Torres, 2007), do saber (Lander, 2005), entre outras.

Nesse contexto, apesar de ainda incipiente, os debates envolvendo a (de)colonialidade das Infâncias e da educação de crianças vêm trazendo um arcabouço para a realização de pesquisas que busquem aprofundamentos da discussão. É nesse caminho que este trabalho se posiciona, considerando a colonialidade adultocêntrica como algo que precisa ser desmascarado.

## O brincar, as culturas da infância e a (de)colonialidade

A colonialidade das infâncias constitui formas de opressão, dominação e subjugação das crianças latino-americanas, em que padrões eurocentrados e adultocêntricos lhes são impostos, negando suas formas de ser, viver, saber, pensar e sentir. O brincar, como atividade primordial da criança, recebe destaque nos processos coloniais e decoloniais das infâncias, uma vez que o brincar tanto pode ser vítima da colonialidade adultocêntrica quanto se constitui em um poderoso instrumento decolonial, utilizado pelas crianças (Silva, 2007).

A perspectiva sociocultural de Brougère indica que o brincar está intimamente relacionado com o contexto social e cultural. “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (2007, p. 97), é uma atividade social, que surge a partir de uma aprendizagem social e que envolve negociações e convenções entre os participantes.

Enquanto brinca, a criança aprende sobre a cultura em que está inserida, como também enriquece essa cultura. Para Brougère existe “uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (1998, p. 107). O autor define cultura lúdica como o conjunto de experiências adquiridas e acumuladas pela criança desde as primeiras brincadeiras aprendidas enquanto bebê e evocadas no seu brincar (Brougère, 1998).

Nesse sentido, os estudos da sociologia da infância vêm trazendo contribuições importantes, ao demonstrarem que as crianças são atores sociais que produzem suas próprias culturas. Autores como Corsaro (2011) Sarmento (2001, 2002) Qvortrup (2010) compreendem que as crianças, principalmente enquanto brincam, produzem culturas nas relações com seus pares. Essas culturas das infâncias têm relação com as culturas dos adultos, contudo, são adaptadas, ressignificadas e modificadas, construindo, dessa forma, culturas peculiares das infâncias.

O ato de brincar livremente e de produzir culturas com seus pares durante as brincadeiras oportuniza que as crianças interroguem e desafiem, com suas múltiplas linguagens e movimentos, as colonialidades adultocêntricas a que são submetidas. Nesse sentido, Salva, Scrütz e Mattos (2021, p. 70) falam da capacidade da criança de “protagonizar processos de microrrevoluções”.

## Educação infantil (de)colonial

A Educação Infantil é um lugar privilegiado para a construção de culturas das infâncias, por apresentar grupos infantis um tanto estáveis, uma característica que, segundo Corsaro (2011), colabora nesse processo. Contudo, a colonialidade adultocêntrica, que busca sufocar, moldar e pedagogizar colonialmente as crianças e suas infâncias, prejudica essas construções culturais.

A pedagogia colonial-adultocêntrica impõe às crianças modos universais de ser, saber, brincar e sentir, com base no padrão adulto e euro-americano, negando e combatendo as especificidades das crianças, desconsiderando-as como sujeitos históricos, culturais, criativos, de direitos, com pertencimentos e saberes diversos, capazes de construir visões de mundo e de atuar efetivamente na sociedade em que estão inseridas.

A proposta de uma Educação Infantil decolonial abre espaços para que as crianças sejam protagonistas e tenham seus posicionamentos, desejos e saberes considerados no processo educacional. Reconhecer as crianças como atores sociais é o primeiro passo dessa transformação, pois “uma pedagogia decolonial para as infâncias parte do necessário desvelamento das diversas colonialidades da vida e, ao mesmo tempo, do combate às práticas excludentes, discriminatórias e subalternizantes” (Macedo e Faria, 2022, p. 104).

Com base no que Catherine Walsh (2013) denomina pedagogia decolonial, a Educação Infantil decolonial busca construir práticas pedagógicas que se opõem e resistem às formas coloniais-adultocêntricas de ensino, olhando e ouvindo as crianças para repensar as práticas pedagógicas com elas. Macedo e Faria (2022), ao refletirem sobre a proposta decolonial para a Educação Infantil, explicam que sua fundamentação está “na instauração de diálogos ‘com os outros’ e não ‘em nome dos outros’, bem como na busca por reconhecer a diversidade como constituinte do humano, ou seja, não como um problema a ser resolvido, mas como um espaço ampliando a participação dos diversos coletivos (... )” (p. 104). Nesse sentido, os autores ressaltam a importância de tensionar “política, pedagógica e epistemologicamente os debates e as práticas vividas nas instituições de educação infantil” (Macedo e Faria, 2022, p. 104).

Um dispositivo que pode contribuir na construção de uma Educação Infantil decolonial é considerar as brincadeiras infantis como objeto de observação e análise de quem são as crianças, como vivem suas infâncias, quais são seus saberes, culturas, posicionamentos e interesses, para, a partir disso, repensar as práticas pedagógicas.

## Educação Infantil do Campo decolonial

Uma Educação Infantil do Campo decolonial traz especificidades, que envolvem os sujeitos do campo e seus modos de vida, os quais se contrapõem aos modos de vida urbanizados. Nesse sentido, “o movimento de educação do campo é um importante interlocutor com o qual podemos dialogar sobre pedagogias decoloniais” (Zeferino, Passos e Paim, 2019, p. 30). A educação do campo surge para, além de exigir escolas nos locais onde as pessoas vivem, resistir a processos de ensino urbanizados. Por isso, a verdadeira Educação do Campo valoriza os modos de vida dos campesinos, contribui com o direito de moradores da zona rural de permanecer no campo e colabora em suas produções de vida. Assim como as pedagogias decoloniais, a educação do campo compreende uma formação pensada com a comunidade, em contraposição à educação rural com características urbanizadas. Logo, a reivindicação por um projeto educativo próprio para as pessoas da zona rural apresenta os sujeitos campesinos e suas formas de viver como protagonistas. Essa é também uma proposição das pedagogias decoloniais, que buscam pensar a educação a partir de lógicas-outras, que são invisibilizadas pela forma de pensar colonial.

Para além da subjugação das crianças que vivem em contextos urbanos, as crianças campesinas sofrem uma colonialidade adultocêntrica que envolve também a condição de serem sujeitos do campo. Nesse sentido, Dias, Soares e Oliveira (2016, p. 391) explicam que, relacionado às “infâncias do campo, o processo de subalternização é duplo: pela cultura urbana adultocêntrica hegemônica e pelos processos de silenciamento e invisibilização ocorridos também nos seus próprios territórios campesinos”.

A proposição de uma Educação Infantil do campo decolonial envolve o reconhecimento e a legitimação da “multiplicidade dos tempos-espacos, lugares e territórios nos quais essas crianças e suas infâncias são construídas” (Dias, Soares e Oliveira, 2016, p. 388). Ela deve partir do entendimento das especificidades das infâncias do campo, reconhecendo e valorizando suas culturas e saberes.

## Caminhos de inspiração etnográfica e metodologias de pesquisas com crianças

Nessa parte do trabalho, descrevemos os caminhos percorridos na construção da pesquisa e percepções sobre o *lócus* de estudo. Convém destacar que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, com inspiração etnográfica, aliada às concepções metodológicas de pesquisas com crianças.

A opção por uma pesquisa de cunho etnográfico se deu devido à necessidade de imergir no espaço-tempo das crianças, durante suas brincadeiras no espaço ao ar livre da Escola investigada, buscando aproximação com as relações sociais e culturais que elas estabelecem nesse lugar de brincadeiras com as educadoras e com seus pares. A etnografia se constitui “um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados num presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários” (Corsaro, 2011, p. 63). O uso do termo inspiração etnográfica para definir essa modalidade de pesquisa se deve ao fato de não possuirmos um tempo tão amplo para a realização dessa imersão.

Durante a investigação, assumimos um lugar de pesquisadoras-militantes, que desejavam evidenciar as vozes e culturas de crianças pequenas campesinas. Para isso, decidimos associar a inspiração etnográfica com metodologias de pesquisas com crianças, que são construções teórico-metodológicas que buscam situar as crianças como sujeitos principais, valorizando suas múltiplas linguagens, seus saberes, seus modos de ser e viver, pois, como salientam Martins Filho e Barbosa (2010), chegou o momento destas duas lógicas diferentes – dos adultos e das crianças – dialogarem, distante do prisma da submissão, construindo formas de comunicação, interação e negociação com as crianças.

Um grande desafio nas metodologias de pesquisas com crianças é sairmos do lugar de colonizadoras adultocêntricas, desconstruindo certezas e almejando entendimento a partir das próprias crianças para as diversas situações. Nesse sentido, buscamos ter uma vigilância epistemológica e metodológica para não rotular, não classificar, com nosso olhar adultocêntrico, as falas, os silêncios, as expressões, as ações e interações, os choros, os tempos, as brincadeiras e as culturas infantis.

A pesquisa foi desenvolvida em um CMEI, localizado na zona rural de um município do interior da Bahia, considerando as áreas ao ar livre como espaços de investigação. A escolha pelo espaço ao ar livre ocorreu por ser o ambiente da Instituição que as crianças, apesar de estarem sob o controle dos adultos, comumente realizam atividades mais livremente, proporcionando, assim, uma excelente oportunidade para a produção de culturas das infâncias. Esse espaço ao ar livre é uma grande área com árvores, arbustos, ervas e flores; brinquedos de parque, caixa grande de areia; um campinho de futebol; uma área coberta com outros brinquedos de parque e outros espaços que podem ser utilizados de maneiras diversas.

A Instituição atende crianças de 2 a 5 anos, mas não possui salas suficientes e nem em tamanho adequado para abrigar todas as turmas de Educação Infantil, por isso usa um espaço alugado para as turmas de 4 e 5 anos, chamado de Extensão. Ao iniciar a pesquisa, sentimos a necessidade de compreender e observar as brincadeiras das crianças também no espaço que é utilizado para brincadeiras ao ar livre nessa Extensão, pois as crianças da Extensão usam o espaço ao ar livre da sede (descrito acima) apenas uma vez por semana, nos demais dias ficam fora das pequenas salas de referência dos grupos apenas por quinze minutos, num pequeno e inadequado espaço na própria Extensão, que é utilizado para brincadeiras livres e para as refeições.

Diante da realidade dos *lócus* e dos construtos teóricos-metodológicos da pesquisa, escolhemos a observação participante como instrumento de construção de dados. Observamos crianças de 2 a 5 anos de idade, por um período de três meses, no turno matutino. A pesquisa aconteceu pela manhã, porque na rotina da instituição as crianças usam mais o espaço ao ar livre da sede (local principal da observação) nesse turno. Os registros foram realizados por meio de gravação em áudios, fotografias e filmagens.

Antes de começar as observações, além de solicitarmos as devidas autorizações das educadoras que trabalham na Instituição e dos responsáveis pelas crianças, realizamos uma atividade para solicitar o

assentimento delas próprias, haja vista compreendermos que mesmo as crianças pequenas precisam ser ouvidas e respeitadas em suas escolhas. Para isso, apresentamos uma história infantil com recursos visuais e linguagem adequada à faixa etária das crianças.

No processo de análise dos dados, que tomou como referência a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), foram construídas unidades de análises, as quais foram organizadas em três categorias, com subcategorias que contribuíram para melhor compreensão do objeto de pesquisa. O quadro abaixo apresenta duas dessas categorias analíticas com as respectivas subcategorias:

Quadro 1 - Categorias e subcategorias da pesquisa<sup>3</sup>

Categorias Analíticas	Subcategorias
<b>Colonialidade e o brincar ao ar livre</b>	Aspectos coloniais na organização e estrutura da Instituição. Posturas coloniais das educadoras. Posturas coloniais das crianças.
<b>Aspectos que contribuem na construção de processos decoloniais</b>	O espaço ao ar livre da sede da Instituição. O tempo de parque. Distanciamento físico das educadoras. Liberdade no contato com a natureza. Produções culturais lúdicas das crianças.

Fonte: Autoria própria.

## (De)colonialidade na Educação Infantil e o brincar ao ar livre

As evidências dos processos coloniais e decoloniais relacionados às infâncias serão discutidas a partir de duas categorias emergentes na pesquisa. Nesse contexto, alguns elementos aparecerão em mais de uma categoria, contudo, em contextos de análise diferentes a partir dos aspectos problematizados.

### Colonialidade e o brincar ao ar livre

Apesar da expressão brincar ao ar livre nos remeter a liberdade, autonomia e espontaneidade, mesmo os espaços abertos de uma instituição de Educação Infantil podem se constituir em ambientes em que a colonialidade adultocêntrica perdura sobre as crianças.

Durante a investigação, percebemos aspectos coloniais na organização e estrutura da Escola, posturas coloniais das educadoras e posturas coloniais das próprias crianças.

#### 1. Aspectos coloniais na organização e estrutura da Instituição

Como as observações da pesquisa ocorreram apenas nos espaços ao ar livre, é a partir desse lugar que alguns aspectos coloniais organizacionais são avaliados.

- Não há constatação da presença de projetos ou propostas pedagógicas relacionadas à vida no campo na Instituição.

Apesar de a escola ser localizada na zona rural, o trabalho educacional apresenta características urbanizadas. Mesmo possuindo um espaço ao ar livre bastante propício, não existem hortas e cultivos de plantas comuns na Comunidade. Não presenciei uso de brinquedos, momentos brincantes e de exploração dessa área como forma de aproximar a escola dos valores e realidades locais, nem alguma atividade que

<sup>3</sup> No quadro, apresentamos duas das três categorias da pesquisa.

envolvesse pessoas da comunidade, ou seja, a Instituição não apresentava propostas de atividades relacionadas à comunidade local.

Olhar a partir das perspectivas dos povos subordinados constitui um passo essencial para a construção de uma educação decolonial do campo desde a Educação Infantil, oportunizando visibilização das culturas produzidas no cotidiano por sujeitos comuns e silenciados no processo colonial. Batista e Euclides (2020) falam da importância do rompimento com princípios eurocêntricos que valorizam saberes e experiências de contextos centrais e países dominantes, menosprezando formas outras de ser e viver, como as dos sujeitos do campo. Essa maneira urbanizada de considerar a educação do campo vincula-se à busca de superação de suas culturas rurais, consideradas arcaicas.

- Brinquedos convencionais<sup>4</sup> que não apresentam relações com a vida das crianças do campo e nem trazem representação de quem são.

Além dos grandes brinquedos de parque, poucos brinquedos convencionais são encontrados nesses espaços brincantes. Entretanto, os que são oferecidos às crianças não representam a vida do campo e nem a aparência física da maioria delas, como as bonecas brancas de cabelo liso, principalmente as barbies<sup>5</sup>.

Uma forma de controle colonial-adultocêntrico das infâncias está na cultura dos brinquedos. Quando adultos decidem que brinquedos fabricar ou ofertar às crianças estão direcionando com o quê e como elas deveriam brincar (Monteiro e Delgado, 2014). A boneca Barbie é um brinquedo criado em um país que exerce domínio colonial, com o padrão de beleza que não é o padrão latino-americano. Ela “apresenta uma significação corporal feminina construída sob os moldes higienistas e eurocêntricos, educando para um tipo de beleza considerada hegemônica” (Cechin e Silva, 2012, p. 631). Apesar de hoje existir essa boneca com aparências diversas e representando outros povos, numa tentativa comercial de transmitir uma visão de diversidade, a boneca principal e que domina todo o contexto do “mundo barbie” é a branca de cabelos lisos e louros.

Dessa maneira, o pensamento colonial, que hierarquiza racialmente os povos, considerando natural a superioridade branca, continua sendo fomentado por meio do estrelismo e superioridade da Barbie loura. Inclusive, as barbies com que as crianças brincavam na Instituição apresentavam esse padrão. Certa ocasião, uma menina de 5 anos, se aproximou, penteando o longo cabelo louro de uma barbie, e disse expressando um sorriso de satisfação: “- Quando desembaraço o cabelo dela fica liso.” Então, perguntei: “- Você prefere cabelos lisos ou cacheados?” Ela respondeu, como se fosse óbvio: “- Liso.”

Isso leva à reflexão sobre uma frase que virou jargão de alguns movimentos sociais: “representatividade importa!”, que salienta a necessidade de representações que questionem os imaginários coloniais da superioridade branca, fruto da colonialidade do poder que estabeleceu raça e identidade racial como “instrumentos de classificação social básica da população” (Quijano, 2005, p. 130).

Nesse sentido, uma Educação Infantil decolonial se compromete com as diversas representatividades dos povos subjugados, buscando, por exemplo, “ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética” (Gomes, 2003, p. 81).

- O uso inapropriado do espaço físico ao ar livre da Extensão.

Um aspecto estrutural e organizacional que concorre para a colonialidade é o espaço físico ao ar livre da Extensão, que atende as crianças de 4 e 5 anos. Nesse espaço, elas ficam emparedadas, distantes do mundo natural e podadas, devido ao tamanho inadequado para o número de crianças que o utilizam.

Nesse sentido, Tiriba, Santos e Schaefer (2023, p. 21) indagam o emparedamento, compreendendo-o como estratégia “das forças sociais dominantes no sentido de manter princípios, valores, modos de funcionamento social e comportamento individual que dão sustentação e perpetuam, ainda nos dias de hoje, as relações modernidade/colonialidade”.

<sup>4</sup> O termo *brinquedos convencionais* está sendo utilizado para designar aqueles que foram criados com o objetivo de serem mesmo um brinquedo, diferenciando do uso que as crianças fazem dos diversos artefatos como brinquedos, adaptando-os para essa função.

<sup>5</sup> Barbie é uma boneca criada em 1959, nos Estados Unidos da América, pela empresa Mattel.

Nesse espaço da Instituição, devido ao seu reduzido tamanho, as crianças acabam se machucando com facilidade. De posse desse argumento, as educadoras controlam excessivamente seus movimentos. O controle dos corpos das crianças é um aspecto colonial-adultocêntrico, que regula e até mesmo impede o brincar livre, a produção de culturas lúdicas de pares e a autonomia infantil.

Para além de um aspecto estrutural, o uso desse espaço para o “brincar livre” revela uma dimensão organizacional que segue princípios coloniais, rejeitando outras possibilidades, como usar a praça da comunidade que fica em frente à Instituição ou aproveitar mais o espaço ao ar livre da sede. O emparedamento na Educação Infantil é colonizador e a “liberdade do corpo é pressuposto de metodologias decoloniais” (Tiriba, Santos e Schaefer, 2023, p. 21, 22). Uma proposta que busca sair dos quatro cantos da Instituição para estar mais próxima da vida em comunidade ou que explora outros espaços e tempos além dos convencionados pelo pensamento urbano capitalista oportuniza formas de educar decoloniais.

- A organização do trabalho das professoras no parque demonstra uma desvalorização pelo brincar ao ar livre das crianças.

Comumente, as docentes não acompanham os momentos diários de parque das crianças, sendo essa função atribuída às monitoras. As professoras só participam com crianças nesse espaço de brincadeira quando é uma atividade extra ao horário da rotina. Isso ocorre nas sextas-feiras, nas turmas de pré-escola, quando as crianças são levadas da Extensão para o espaço ao ar livre da sede, e com as crianças de 2 e 3 anos, eventualmente.

O momento diário do parque é o horário que as docentes utilizam para descansar. Apesar de compreender a necessidade de alguns minutos de descanso durante um turno exaustivo como docente de Educação Infantil, a escolha dessa pausa, nessa ocasião, demonstra o lugar que o brincar livre possui na Instituição, refletindo uma concepção moderna/colonial/capitalista/adultocêntrica de que o brincar, por ser uma atividade especificamente infantil, não apresenta grande relevância, pois se contrapõe à lógica do trabalho/mercado.

Ao posicionar o brincar livre como uma atividade que não requer a presença das docentes, a escola desconsidera a importância dele na formação das crianças e enquanto manifestação de seus modos de ser, viver e aprender. O acompanhamento docente do brincar infantil possibilita aprendizagens sobre quem são aquelas crianças, seus desejos, medos, saberes e dificuldades, contribuindo, como afirma Vera Bacelar (2009, p. 58), para que tomem “decisões mais acertadas na sua prática pedagógica”. Ademais, esses momentos viabilizam ao docente assumir posturas decoloniais, ao se relacionarem com as crianças em momento regido por elas, contribuindo, assim, para que o adulto exercente uma posição não-adultocêntrica e para que as crianças experimentem um “giro” de posição na relação com o adulto, responsável por sua formação.

## 2. Posturas coloniais das professoras/educadoras

Um dos principais aspectos coloniais encontrados nas escolas está ligado à relação adulto-criança. O adultocentrismo na educação busca sufocar o protagonismo das crianças, pois está “alicerçado nos pressupostos criados pelos adultos, rotulando e normalizando as produções, os comportamentos e as linguagens das crianças” (Santiago e Faria, 2015, p. 74). Apesar disso, as crianças resistem a essas imposições e mobilizam múltiplas estratégias e linguagens para construir e expressar suas perspectivas e modos de estar no mundo.

No entanto, a permanência de posturas adultocêntricas nas práticas pedagógicas acabam por comprometer esse movimento de afirmação infantil, uma vez que nega às crianças a possibilidade de serem reconhecidas como sujeitos competentes, capazes de interpretar, questionar e transformar o mundo ao seu redor.

Durante a observação na Instituição, algumas formas coloniais-adultocêntricas foram presenciadas, as quais estão, de maneira resumida, descritas a seguir.

- A presença de ameaças, gritos, falas constrangedoras e punições.

Esse tipo de atitude, que buscava controlar as ações das crianças, ocorreu de maneira significativa durante a pesquisa. Um exemplo: um grupo de crianças chega para brincar, Peu<sup>6</sup> sai correndo para o brinquedo denominado parque<sup>7</sup> (parecia ter um combinado feito em sala de não irem para esse brinquedo), uma Educadora começa a gritar: “- Peu! Peu!”. Acrescenta resmungando: “Como Peu cansa, viu véri”. E continua: “- Peu, se você ficar aí, eu vou aí tirar você”. O tom de voz aumenta ainda mais: “- Peu, desce!”. Ela se aproxima do brinquedo e, batendo sua sandália no chão, fala veementemente: “- Desce, Peu!!! Bora, desce, Peu!!!”

Aconteciam também ameaças e punições que envolviam a não participação das crianças nas brincadeiras no parque, retirada de brinquedo, não saírem para o espaço ao ar livre ou ficarem sentadas de castigo.

Esse tipo de atitude demonstra como o adultocentrismo reprime formas de as crianças brincarem, se movimentarem e agirem sobre o mundo, em função do que o adulto acha mais conveniente e adequado. Isso promove uma Educação Infantil colonial, ou nos termos usados por Schlesener (2021, p. 423), uma educação com “perspectiva repressiva”, que se apresenta como “uma forma de adestramento para um determinado comportamento”, utilizando premiações ou castigos.

- A regra fechar o parque.

A presença da regra fechar o parque, para as crianças de 2 e 3 anos, era uma forma de impedi-las de brincar no brinquedo que exigia das educadoras maior atenção e proximidade delas. Dessa maneira, as crianças tinham a permissão de brincar poucos minutos nesse brinquedo, geralmente por cerca de 5 a 10 minutos. Depois desse tempo, as educadoras costumavam dizer: “- Fechou o parque”. Essa expressão indicava que as crianças não poderiam mais brincar ali.

Há uma centralidade do adulto revelada na existência dessa regra, visto que está relacionada ao que é mais cômodo e confortável para as educadoras. É um tipo de postura que busca adaptar as crianças, desde a Educação Infantil, aos interesses dos adultos (Schlesener, 2021). O trabalho pedagógico colonial-adultocêntrico tem como uma de suas principais características a negação da criança como ator social que possui direito de fazer escolhas, não respeitando suas escolhas mesmo no momento do brincar “livre”.

- Proibições diversas.

Outras proibições circundavam esse momento do brincar livre, que, em sua maioria, demonstram o medo do adulto de as crianças se machucarem e, ainda, o desejo das educadoras de ficarem sentadas observando a certa distância. Nesse contexto, os adultos são aqueles que detêm o poder, que comandam, ordenam e devem ser obedecidos. As crianças são aquelas que devem seguir as ordens sem questionar, “diante de adultos que têm o poder de mando, de recompensa, de castigo, de classificação – trata-se de uma relação de poder que é exercida por meio das práticas diárias atuando no corpo e nos desejos” (Oliveira, 2015, p. 145).

Faz-se necessário analisar a forma e o motivo das privações feitas às crianças, pois “uma ênfase extrema na suposta vulnerabilidade pode ser utilizada por segmentos mais poderosos como pretexto para silenciar e marginalizar as crianças” (Qvortrup 2014, p. 34). A imposição de regras para diminuir as explorações tidas como perigosas é mais fácil do que acompanhar as crianças de perto, ajudando-as a superar dificuldades e orientando nos cuidados necessários para não se machucarem.

### 3. Posturas coloniais das crianças.

Algumas vezes, as crianças desafiam e se insurgem contra a colonialidade adultocêntrica, como foi observado na pesquisa<sup>8</sup>, entretanto, a relação de poder adulto-criança na Educação Infantil é bastante desigual, de maneira tal que os meninos e meninas costumam reproduzir posturas coloniais das educadoras e apoiar esse tipo de imposição sobre os colegas, conforme observado durante a pesquisa.

<sup>6</sup> Esse e os demais nomes utilizados para os participantes da pesquisa são fictícios.

<sup>7</sup> O termo parque é utilizado na Instituição tanto para definir o espaço de brincadeiras ao ar livre como um todo, quanto para designar o maior brinquedo do ambiente.

<sup>8</sup> Essa discussão está na categoria de análise que não apresentamos neste recorte da pesquisa.

Houve reproduções de posturas coloniais das educadoras pelas crianças. As crianças lembravam aos colegas o que as educadoras tinham ordenado, como forma de contê-los em suas ações, como: “-Tia falou que o parquinho está fechado”, “-Tia disse que não pode fazer...”

Em algumas ocasiões, repetiam classificações dadas pelas educadoras aos colegas, conforme comportamento desejado ou não, como, por exemplo, em uma situação em que eu estava brincando com uma criança e falei: “-Vin é gente boa, né Vin?”. Uma colega entrou na conversa: “- Ele é desobedecedor”, e acrescentou: “- Mas a tia já conversou com ele”. Perguntei: “- Por que a tia conversou com ele?”. A criança respondeu: “- Porque ele estava bagunçando”. O costume dos adultos de classificar as crianças entre aquelas que obedecem e aquelas que desobedecem passa a ser utilizado pelas próprias crianças.

Outra maneira de reprodução pelas crianças das atitudes coloniais das educadoras era fazendo referência às proibições como forma de exercer repressão sobre os colegas. Para exemplificar, seguem alguns relatos:

Uma criança estava brincando em pé numa gangorra, a outra se aproximou, colocou as mãos na cintura e disse: “- O que seu pai falou, Gab?!”.

Em outra situação, uma criança estava chutando a bola com força, fazendo com que ela subisse a uma altura que a professora considerou inadequada, o que a levou a tomar a bola da criança. Passando alguns minutos, outro menino estava com a bola na mão, sendo que a professora a tinha dado a ele. A criança de quem a professora tinha tomado a bola foi até o menino que estava com a bola e pediu para brincar. O colega respondeu: “- Você estava chutando muito alto!”, usando tom semelhante ao utilizado pela educadora minutos antes.

A atitude de delatar os colegas para as adultas, quando estes não cumpriam uma ordem, foi bastante presenciada na pesquisa. As crianças demonstravam que essa conduta era compreendida como correta e louvável.

Essas produções coloniais das crianças mostraram, de certa maneira, legitimação das atitudes coloniais-adultocêntricas. Uma das estratégias essenciais da colonialidade é a subjugação realizada de maneira que o subjugado a perceba como natural e adequada. E essa “naturalização é o que possibilita a reprodução das relações de dominação” (Tonial, Maheirie e Garcia Jr., 2017, p. 19).

Com a distribuição de poder naturalizada, por meio de classificações, inclusive quanto à idade (Quijano, 2009), a colonialidade se torna algo que flui na sociedade sem que muitos se deem conta do processo colonial que estão sofrendo. Diante disso, no contexto da Educação Infantil, as crianças se tornam não só vítimas da colonialidade adultocêntrica, como são manipuladas a colaborar com esse processo. Dessa forma, a legitimação do poder adultocêntrico na Educação Infantil se constitui em elemento chave de manutenção e reprodução da colonialidade.

## **Aspectos que contribuem na construção de processos decoloniais**

A pesquisa mostrou a existência de aspectos que atuam como favorecedores da construção de processos decoloniais. Essas características estão ligadas ao espaço, ao tempo do brincar, à posição costumeira das educadoras no parque, à liberdade na relação com a natureza e às produções culturais lúdicas das crianças.

É interessante perceber que algumas dessas dimensões foram apresentadas acima por também trazerem aspectos coloniais, como, por exemplo, o distanciamento físico entre educadoras e crianças no parque. Esses aspectos aparecem novamente aqui, pois, considerando outros prismas, se constituíram também em aspectos decoloniais. Isso demonstra que dentro de uma mesma categoria ou posicionamento, pode-se incluir contribuições para a colonialidade, como também para a decolonialidade. Essa dialética precisa ser compreendida para que as decisões referentes à educação das crianças sejam mais conscientes, no que diz respeito aos processos (de)coloniais.

## **1. O espaço ao ar livre da sede da Instituição.**

O espaço físico na Educação Infantil tem um papel que ultrapassa o sentido de lugar onde o fazer pedagógico ocorre. Ele se apresenta como um elemento importante da constituição das atividades educacionais. Por isso, é visto por Maria das Graças Horn como parceiro do/a professor/a em sua ação pedagógica e “como elemento curricular” (Horn, 2003, p. 48) e por Lopes e Vasconcellos (2006) como estruturante na construção das infâncias e de suas culturas. Nesse contexto, foi importante analisar as potencialidades que o espaço brincante ao ar livre da sede da Instituição pesquisada possui para a construção de processos decoloniais na Educação Infantil.

Durante a observação nesse espaço, verificamos que ele se constitui em um fator propício para a construção de processos decoloniais, devido a sua amplitude, os elementos naturais que o integram e as possibilidades brincantes e educacionais ligadas à vida no campo que proporciona.

A amplitude desse espaço permite às crianças se deslocarem mais livremente, encontrarem um lugar para brincar sem sofrerem interrupções devido às disputas por espaços, se organizarem e se agruparem mais desafogadamente. Além disso, permite que as crianças usem a estratégia de sair da vista do educador para realizar as peripécias proibidas. Por inúmeras vezes, vimos as crianças se distanciarem das educadoras para realizar algo que elas haviam proibido. Essas atitudes subversivas proporcionam às crianças oportunidade de se exercitarem em posturas decoloniais.

Por ser formado por diversos e diferentes elementos naturais, esse espaço ao ar livre propicia o contato com a natureza. As árvores, flores, a terra e a areia, o sol e o vento, os pássaros e insetos que moram e visitam esse espaço, fazem os momentos brincantes das crianças mais alegres, criativos, conectados com a vida orgânica e cheios de possibilidades.

Além disso, essa conexão com a natureza vai de encontro à concepção colonial/moderna/capitalista. As sociedades que têm uma vida mais integrada com o ambiente natural são consideradas pejorativamente primitivas, pois se distanciam do padrão eurocentrado. Uma das chaves da colonialidade está na perspectiva de separação entre sujeitos e natureza, pois esta deve ser utilizada a serviço da ciência e não integrar os modos de vida de diferentes sociedades (Kuhn Junior e Mello, 2020).

Outras possibilidades de atividades podem ser enriquecidas ao serem feitas nesse espaço. Contar história, realizar jogos e brincadeiras dirigidas, rodas de conversas, momentos com músicas, artes plásticas, entre outras atividades, realizadas debaixo de árvores, podem, por exemplo, ser fomentada por elementos desse ambiente. Em algumas ocasiões presenciei atividades como essas serem realizadas, contudo, como a marca do emparedamento é bastante forte, essas atividades foram eventuais.

## **2. O tempo de parque**

A contribuição do tempo para a construção de processos decoloniais, percebida durante a pesquisa, é parcial, por dois motivos. Primeiro, porque esse favorecimento ocorre apenas no espaço ao ar livre da sede da Instituição, pois no espaço da Extensão as crianças só ficam 15 minutos por dia. Segundo porque, apesar do tempo ampliado para o brincar ao ar livre, este é controlado pelas educadoras.

A ideia de compartimentação de tempo na escola segue a organização de “tempo ‘útil’ e tempo livre demarcado pela sociedade industrial”, dessa maneira, o tempo cronológico para o brincar infantil costuma ser curto, tendo início e fim determinados pelos adultos a partir de uma lógica temporal oposta à do sujeito que está brincando (Canda, Soares e Zen, 2018), ou seja, a partir de uma lógica adultocêntrica.

Contudo, quando há uma ampliação temporal para esse momento, abre-se a possibilidade de as crianças construírem muitas de suas brincadeiras com um tempo hábil para o seu desenrolar. É nesse sentido que a organização temporal no espaço ao ar livre da sede da Instituição contribui para processos decoloniais. As crianças menores, de 2 e 3 anos de idade, costumam ficar, diariamente, cerca de 1 hora brincando no parque. Já crianças da Extensão, de 4 e 5 anos, ficam esse mesmo tempo somente às sextas-feiras, que é o dia em que se deslocam para o espaço da sede.

Durante a observação, percebemos que esse tempo permitia às crianças construírem enredos de brincadeiras de faz de conta, com início, meio e fim, experimentarem momentos brincantes diversos e explorarem bastante o parque. Geralmente, a saída das crianças desse espaço ocorria próximo ao horário da refeição e, nessa ocasião, algumas já estavam com fome, o que permitia que essa saída para lavar as mãos e se alimentarem fosse bem-vinda por muitas.

### 3. Distanciamento físico das educadoras

As educadoras, geralmente, se posicionavam sentadas em grupo, em uma sombra produzida por uma árvore, o que impedia que elas tivessem a visão de todo o espaço. Essa localização delas contribuía para que as crianças realizassem suas peripécias sem a intervenção de adultos. Muitas vezes, elas se direcionavam para espaços proibidos, brincavam de maneira considerada, pelas educadoras, como perigosas e agiam conforme seus interesses sem que fossem percebidas.

Essas brechas deixadas pela distância das educadoras oportunizavam caminhos para que as crianças resistissem à colonialidade adultocêntrica. Presenciamos várias ocasiões em que as crianças burlaram as regras e exercitaram o poder de decisão, a partir de suas próprias lógicas, por não estarem sob o olhar do adulto. A decolonialidade ocorre por meio da “produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização” (Faria *et al.*, 2015, p. 13). Dessa maneira, mesmo sem as educadoras terem esse objetivo, o espaço está sendo oportunizado às crianças na Instituição pesquisada.

### 4. Liberdade no contato com a natureza

Ao falar das possibilidades que o espaço ao ar livre da Instituição proporciona, citamos os elementos naturais presentes, contudo, não basta existir um espaço assim, é preciso que seja dado às crianças liberdade para explorá-lo, pois um dos múltiplos aspectos considerado em uma Educação Infantil decolonial é a religação com a natureza, reconstruindo, como Sauvé (2005) salienta, um sentimento de pertencimento a ela. Para isso, é preciso que as crianças sejam reconhecidas como cidadãos capazes de se relacionarem com o meio ambiente, amando, cuidando e preservando, ou seja, é preciso uma visão decolonial das crianças e das infâncias.

As crianças no ambiente ao ar livre da Instituição pesquisada brincam livremente com areia, com folhas e frutos que caem das árvores, andam descalças, mexem nas plantas e flores, caminham sobre as raízes das árvores, pegam em insetos, na maioria das vezes sem nenhum impedimento. Durante a pesquisa foi perceptível como a vivência naquele espaço trazia uma conexão especial com a natureza: a admiração das flores; o encanto ao acompanhar os caminhos das formigas e ouvirem os cantos dos pássaros.

### 5. Produções culturais lúdicas das crianças.

Todos esses aspectos anteriores que atuam como favorecedores da construção de processos decoloniais - espaço, tempo, a posição costumeira das educadoras no parque, a liberdade com a natureza – oportunizam as produções culturais lúdicas das crianças. Essas culturas infantis são constituídas de compreensões, sentimentos e ações peculiares dos meninos e meninas. Nesse processo, as crianças testam formas diversas de relações sociais, criam estratégias para proteger suas brincadeiras de invasões – sejam adultas ou de outras crianças, produzem uma série de entendimentos sobre suas capacidades e potencialidades, que contribuem para a construção de infâncias que se contrapõem à colonialidade. Como explica Corsaro (2011, p. 181), “as crianças tentam conquistar o controle de suas vidas de várias maneiras”.

As brincadeiras de faz-de-conta permitem que as crianças resistam à colonialidade, “através das interpretações singulares, criativas e frequentemente críticas” (Sarmento, 2002, p. 16) que fazem dos papéis sociais. As culturas das crianças da Instituição pesquisada permitiam que elas exercessem a criatividade e a autonomia para assumirem diferentes papéis e para utilizarem os elementos disponíveis de formas não convencionais em suas brincadeiras de casinha nas raízes das árvores, nos papéis de mães, pais, filho(as), ao

fazer suas comidinhas utilizando os elementos da natureza, ao confeitarem seus bolos, ao realizarem festas de aniversário e nas escavações com objetivo de achar tesouros.

Outras culturas produzidas intensamente pelas crianças estavam ligadas às brincadeiras de aventuras e desafios, termo utilizado por nós para designar as brincadeiras que envolviam pular, correr, chutar, subir, escalar e descer. Era nessas brincadeiras que as culturas lúdicas das crianças mais se manifestavam como estratégias decoloniais, pois as crianças desafiavam o que era apresentado como limite, por pequenas ações insubordinadas.

## **Considerações finais**

A busca por compreensão a respeito de processos coloniais e decoloniais relacionados às infâncias, a partir de observações nos espaços ao ar livre de um CMEI em uma comunidade do campo, nos mostrou que as relações das crianças com seus pares e com educadoras estão envolvidas tanto por processos coloniais quanto decoloniais. Além disso, foi possível identificar processos coloniais-adultocêntricos sobre as brincadeiras infantis, mas também perceber a existência de aspectos que favorecem a construção de processos decoloniais.

Desse modo, compreendemos que múltiplas dimensões afetam, positiva ou negativamente, os processos decoloniais relacionados às infâncias e ao brincar na Educação infantil, como: aspectos estruturais e organizacionais relacionados ao espaço/tempo do brincar, posturas das educadoras e a liberdade ou não que as crianças possuem de construir suas brincadeiras e culturas, vivenciar desafios, se relacionar com a natureza e explorar as potencialidades de seus corpos. Além disso, a pesquisa revelou o quanto intenso é o poder colonial-adultocêntrico, a ponto das crianças desde pequenas começarem a (re)produzi-lo.

Se quisermos militar nesse movimento educacional transgressor é necessário não concebermos atividades direcionadas como mais importantes do que o brincar, não exercermos as práticas pedagógicas com foco no adulto, adaptado ao sistema, que a criança deve se tornar, mas buscarmos protegê-las das imposições que tentam desqualificar suas infâncias, histórias e identidades.

Nesse processo de legitimar o protagonismo infantil nos processos educacionais, não que as crianças precisem dessa legitimação do adulto para imprimir suas microrrevoluções, é preciso que as educadoras busquem lógicas outras para produzir suas ações pedagógicas, contrariando a lógica colonial-adultocêntrica-mercadológica e, propondo uma Educação Infantil decolonial, que considere as crianças como atores sociais que, não só podem, mas devem participar ativamente das decisões relativas às suas experiências educacionais.

Contudo, trata-se de um processo complexo, que demanda o comprometimento de diversas esferas, como as redes de ensino básico, os espaços de formação docente e a formulação de políticas públicas que promovam uma visão mais ampla, sensível e plural acerca das crianças e de suas múltiplas infâncias. Nesse contexto, torna-se imprescindível repensar os espaços e tempos destinados à formação continuada das educadoras, de modo que essas formações se constituam como momentos significativos de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas marcadas por colonialidades adultocêntricas. É nesse movimento que se abrem possibilidades concretas de fazer, produzir e experienciar uma Educação Infantil decolonial, comprometida com a escuta sensível, a valorização dos saberes infantis e a construção coletiva de práticas educativas mais justas, éticas e emancipadoras.

## **Referências**

BACELAR, Vera. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Ozaias Antonio; EUCLIDES, Maria Simone. Os sujeitos da educação do campo e a questão do (re)conhecimento. In: Silva, Alexandre Leite dos Santos; Bendini, Juliana do Nascimento; Meireles, Melise Pessoa Araújo. Santos, Michelli Ferreira dos (Orgs.). **Educação do campo:** sujeitos, saberes e reflexões. Picos: Edufpi, 2020. cap. 1, p. 13-24.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa época, 43).

CANDA, Cilene Nascimento; SOARES, Leila da Franca; ZEN; Giovana Cristina. Vozes, sentidos e experiências na extensão universitária: o que dizem as crianças sobre o brincar. **Revista Práxis Educacional**, v. 14 n. 3, p. 415-435, out./dez. 2018.

CECHIN, Michelle Brugnara Cruz; SILVA, Thaise da. Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 24, n. 3, p. 623-638, set./dez. 2012.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Adelaide Alves; SOARES, Maria do Carmo de M. Silva; OLIVEIRA, Maria Roberta de Alencar. Crianças do campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. **Psicologia política**, v. 16. n. 37. p. 379-396. set./dez. 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. Convites Pós-coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. (Orgs.). **Infância e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, S.P.: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. p. 11-24. (Coleção Hilário Fracalanza, 9).

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2003. **Tese de doutorado** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt_BR)> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

KUHN JUNIOR, Norberto; MELLO, Bárbara Birk de. A noção de infância e adolescência: inflexões decoloniais sobre os direitos de crianças e adolescentes na América Latina. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** –RBHCS, v. 12, n. 24, p. 284-312, jul./dez. 2020.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 9-27.

LOPES, Jader J. Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

MACEDO, Nayara; FARIA, Pablo Luiz de. Virando de ponta a cabeça: inspirações decoloniais para uma pedagogia com as infâncias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 96–110, 2022.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologia de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18 n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; DELGADO, Ana Cristina Coll. Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. **Revista Saber e Educar**. n. 19, p. 106-114, 2014.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Colonialidade do poder adultocêntrico e/nos direitos de crianças e jovens. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 8, n. 20, p. 950-978, maio/ago. 2021.

OLIVEIRA, Fabiana de. Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Orgs). **Infâncias e pós-colonialismo:** pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. p. 127-154. (Coleção Hilário Fracalanza, n. 9)

QUAPPER, Claudio Duarte. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Última Década**, v. 36, p. 99-125, jul. 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistadores**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. p. 437-449.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas., CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 129-157. (Colección Sur Sur)

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. Tradução de Bruna Breda. Revisão técnica de Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

SALVA, Sueli; SCRÜTZ, Litiéli Wollmann; MATTOS, Renan Santos. **Dossiê Decolonialidade e Interseccionalidade:** Perspectivas para pensar a infância. v. 7, n. 1, jan./mar. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: Impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001. p. 13-28.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e cultura da infância. **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação. UFPel, n. 21, 2002.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.72-85, jan./abr. 2015.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 317-322, mar./ago. 2005.

SCHLESENER, Anita. Educação repressiva e educação emancipadora: notas acerca da personalidade autoritária e seus desdobramentos na educação. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 417-426, maio/ago. 2021.

SILVA, Maurício Roberto da. Exercícios de ser criança: corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)? **Motrivivência**, Ano XIX, n. 29, p. 141-196, dez. 2007.

TIRIBA, Lea; SANTOS, Zemilda do Carmo dos; SCHAEFER, Kátia Almeida Bizzo. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e86018, 2023.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JR., Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, v.16, n. 1, p. 18-26, 2017.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. Introducción. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; PASSOS, Joana Célia dos; PAIM, Elison Antonio. Decolonialidade e educação do campo: diálogos em construção. **Momento: diálogo em educação**, v. 28, n. 2, p. 21-36. 2019.

---

RECEBIDO: 31/01/2025

RECEIVED: 01/31/2025

APROVADO: 11/05/2025

APPROVED: 05/11/2025