



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16141 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL EMANCIPATÓRIA: ANÁLISE DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NO CURRÍCULO DO DCRB

Cintia Mota Cardeal - UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Adelaide Alves Dias - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL EMANCIPATÓRIA: ANÁLISE DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NO CURRÍCULO DO DCRB

1 INTRODUÇÃO

Nesse texto iremos analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para Educação Infantil, mais especificamente os “Campos de Experiência no Currículo da Educação Infantil” assumindo a perspectiva descolonizadora, pois entendemos a grande complexidade que constitui o currículo e que ocorre a partir das relações de valores, memórias sociais e conhecimentos sócio-históricos produzidos pela humanidade. Por essa razão, necessitamos olhar para a colonialidade e as marcas ainda presentes em diretrizes e práxis escolares.

O processo inteiro de educação humana, humano e o mundo e com o mundo (FREIRE, 2019), nos impele a urgência da discussão sobre a teia educacional, que nos exigem o ato de descolonização como resposta aos processos políticos que avançam na perspectiva formativa do humano. Esses

processos políticos atingem o currículo, que sofre também a regulação social e econômica desse regime hegemônico neoliberal, refletindo diretamente na construção curricular e nas políticas educacionais para a educação infantil, aparentemente confusas, mas intencionalmente imperativas.

Tratar da descolonização em um documento referencial da educação, é questionar diretamente a origem, ou seja, o pensamento utilitário da educação que em muito se limitou a exercer técnicas, estimular habilidades e exigir competências para atender as demandas do mercado e as intenções do Estado. Portanto, discutir as formas de descolonização e mais além, agir, implicaria rever a origem moderna de nosso sistema educacional, que se baseia na concepção de separação e dominação, isto é, distancia o conhecimento (construindo um ambiente difícil e seletivo) e exerce o domínio da ação humana e do conteúdo na educação básica (Rengifo, 2003).

A descolonização educacional é uma ação que permite buscar a saída da colonialidade, o que implica em reconhecer as diferenças, diminuir a desigualdade educacional e valorizar a diversidade cultural, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2010) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 2023).

A partir desse entendimento, nos voltamos à Educação Infantil e suas orientações curriculares e mais especificamente o DCRB. Construído em 2020, constitui uma referência para os municípios do estado da Bahia na elaboração de seus currículos e consolidação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) com “convergência de princípios, intenções e temáticas contidas no Referencial do Estado” (Bahia, 2020). O DCRB é composto por dois volumes: um para Educação Infantil e Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio e tem por objetivo “assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica” (Bahia, 2020).

A construção do DCRB foi orientada pelas normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e acrescida pelas características identitárias territoriais do estado. Ainda, de maneira colaborativa, comunidade acadêmica, sociedade civil, Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) por meio da “Escuta Inspiracional” promovida pelos Institutos Inspirare, Tellus e Unibanco (Bahia, 2020) concretizaram o documento que passou por consulta pública. Diante desse contexto, nos perguntamos como as intencionalidades políticas neoliberais se apresentam nos discursos descritivos nos “Campos de Experiência no Currículo da Educação Infantil”?

Para tanto, realizamos uma análise documental, pois entendemos que essa

forma de investigação nos possibilita compreender as intenções desse documento, suas dimensões e as relações nelas embrincadas (Pereira, Graebin, 2010). O ponto do DCRB da Educação Infantil selecionado para esse estudo, trata dos conteúdos diretamente contidos no currículo e direcionam, por consequência, a didática, aprendizagem e avaliação. Desse modo, iniciaremos a seguir a apresentação dos pressupostos teóricos sobre a lógica da descolonização do saber localizando o olhar na Educação Infantil e posteriormente trataremos da análise do documento a partir do referencial norteador apresentado pelo DCRB e as perspectivas que o constitui.

2 INSURGÊNCIAS DECOLONIAIS E A EDUCAÇÃO

A história do Brasil e de toda América Latina está intrinsecamente ligada ao processo de colonização, que deu origem simultaneamente à modernidade e ao capitalismo nesse lugar. A hegemonia do emergente poder capitalista expandiu-se globalmente, com os centros de poder predominantes (colonialidade e modernidade) situados na Europa, estabelecendo, assim, um novo paradigma de dominação (Quijano, 2014). Um dos elementos-chave da construção da América Latina foi a conjunção entre o capitalismo e as diversas formas de dominação e subordinação, que foram fundamentais para manter o controle sobre os sujeitos colonizados.

A ideia de raça/etnia desempenhou um papel crucial nesse contexto. Codificando as diferenças e naturalizando uma situação de inferiorização e desumanização, configurando o processo de dominação chamado de colonialidade (Quijano, 2000), que opera em diversas áreas da sociedade em muitas formas violentas e/ou subjetivas, tão introjetadas que se tornam latentes nas sutilezas cotidianas das pessoas subalternizadas por esse sistema dominante.

Do mesmo modo, a educação é atravessada pelas marcas da colonialidade, pois ela influencia a ideia de conhecimento, de subjetividade e a manutenção de uma identidade cultural e social (Marino, 2017). A colonialidade utiliza as formas modernas de exploração e dominação do conhecimento produzido fora dos parâmetros da racionalidade ocidental, isso inclui as epistemologias tradicionais e ancestrais dos povos colonizados.

A construção de um sistema de educação eurocêntrico, permite legitimar a universalização da concepção de mundo a partir de uma referência epistemológica tendenciosa. Segundo Grosfoguel (2008), essa ideia, inferioriza os conhecimentos tradicionais no sistema de ensino, cujo desrespeito sistemático se consolida por seus próprios marcos epistêmicos, e sofrem desqualificação em relação à

cientificidade, impactando os padrões de avaliação. Por isso, Solano-Alpizar (2014, p. 06) nos chama a atenção sobre a importância da escola e do currículo, na ação formativa do ser *“...locus privilegiado de la acción educativa– crea su propio lenguaje, su propio ritual y reconoce como propios unos saberes que han sido seleccionados culturalmente, mediante eso que llamamos el currículo”*.

Pontuamos, entretanto, que a colonização na educação não ocorre somente no campo epistemológico, ela tem grandes raízes ontológicas, pois a colonização transcende os conteúdos formais do currículo, ela se alimenta e propaga também no que chamamos de “currículo oculto”. Concordamos com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), ao dizerem que o sucesso da dominação está em conseguir introduzir no ser a colonialidade e a forma de isso ocorrer está na educação de maneira profundamente ontológica na junção das três dimensões: epistêmica, emocional e social.

Desse modo, é logo na Educação Infantil, o lugar de repensar, reler e agir de maneira a fortalecer as práxis descolonizadoras. As insurgências de movimentos afrodescendentes, indígenas, povos e comunidades subalternizados precisam ser inspirações para pedagogias críticas que reforcem a transgressão “ontológica-existencial” moderna (Walsh, 2017), desde as primeiras experiências das crianças na escola.

Nesse sentido, ao pensarmos a descolonização da educação é pensar na descolonização da pedagogia, é assumir que o currículo é campo de disputa política, econômica e cultural. Que a ação insurgente está em questionar a estrutura de poder e adestramento dos corpos, a linearidade da aprendizagem, do tempo e do mercado (Solano-Alpizar, 2014) proposto nas ações e conteúdos curriculares da Educação e especialmente na Educação Infantil (o foco dessa nossa reflexão). E é nesse olhar insurgente que nos propomos a analisar algumas orientações contidas no DCRB para a Educação Infantil.

3 DCRB: PRINCÍPIOS, INTENCIONALIDADES

O currículo se configura em campos políticos e como diz Arroyo (2013) o sinal do grande interesse político está na intensa normatização desse artefato. Temos inúmeras políticas curriculares, sejam elas municipais, estaduais, nacionais, ou internacionais, todas elas avaliam exaustivamente. O currículo da Educação Infantil assim como toda educação básica, chega a cada estudante e assim, o interesse neoliberal e capitalista adentra os discursos, perpetuam modelos de controle, dominação e subalternização de conhecimentos. Vivemos momentos nos

quais grandes grupos corporativos privados atuam na normatização e controle curricular da educação pública, assim como a BNCC o DCRB também foi influenciado por esses grupos de interesses.

Segundo o próprio DCRB (Bahia, 2020), apesar dele partir das orientações da BNCC, a mesma não deve ser encarada como norma de coesão curricular e que ele (DCRB), está no *status* de Referencial, até porque “nos processos de democratização das realizações curriculares, não há nem deverá haver autoridades curriculares únicas se levarmos em conta os contextos socioeducacionais de apropriação curricular” (p.109), entretanto, o DCRB não rompe a ideia de coesão curricular, uma vez que, reafirma os “Campos de Experiência no Currículo da Educação Infantil” com mesmos conteúdos propostos na BNCC.

Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), nos ajudam a entender a proposta “campos de experiência” contida na BNCC e as relações de poder internalizado nesses modelos privados que sustentam a educação infantil pública, posto que regula as experiências infantis. Destacamos que, as experiências das crianças muito pequenas e pequenas materializadas pelas brincadeiras, são atravessadas pelas intencionalidades e práticas discursivas daqueles que impõe a governança do *ser* e desse modo, introjetam de maneira sutil e natural a imagem ideal de como se deve viver em sociedade. Ora, essa é uma maneira muito sofisticada de regulação (Abramowicz, Cruz e Moruzzi, 2016) por agir na sutileza no campo das competências, das quais o DCRB não rompe e reforça destacando todas para serem trabalhadas.

Entendemos que descolonizar o currículo é necessário desde a educação infantil, pois as intencionalidades de dominação (aqui denunciada pelas corporações educacionais privadas) inicia seus atos na normalização das atividades das salas de aula, como disse Freire, (2003, p. 74) "a educação pode esconder a realidade da dominação e da alienação ou pode, ao contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, tornando-se assim uma ferramenta emancipatória". A emancipação ocorre quando oferecemos possibilidades e materiais para que seja vista e reconhecida as formas de opressão e desumanização, mas além disso, como agir sobre elas a fim de libertar-se.

Ainda nos campos de experiências proposto, não temos indicativo emancipatório, uma vez que o discurso neoliberal acolhe e invoca o respeito à diversidade e diferenças (marcadas no discurso do DCRB), e não se aprofunda no debate sobre os dispositivos de desigualdade que atravessam os campos. Há uma certa contradição na descrição sobre a “experiência” no DCRB:

Campos de Experiência como dispositivo organizador de um currículo significam, acima de tudo, colocar a experiência da criança no centro das atenções a partir de disponibilidades interativas que se disponibilizem a trabalhar com essas experiências, e não sobre elas ou contra elas. É

compreendê-las sempre como fonte de saberes de possibilidades formacionais (Bahia, p 131).

O documento valoriza as possibilidades interativas e como essas podem ser possibilidades formacionais, entretanto quando as fecha em competências e habilidades limita as possibilidades emancipatórias da infância. Como pensar criticamente o mundo a partir de uma organização tão rígida como a proposta pelas competências dos documentos (DCRB e BNCC)? Como instituir um currículo aprendente, como proposto por Corazza (2013) que ensina “o que pensar” instituído pela relação do caos da eminência de viver? Como oferecer pedagogias que reinventam a sociedade e alimentam o caos, insurgindo uma humanidade descolonizada (Fanon, 2001)?

Concordamos com Walsh (2017), não há outro caminho senão a ligação entre o que é pedagógico e o decolonial. É necessário que o currículo contemple a humanidade, as subjetividades e a realidade que é “...parte integrante de suas lutas e perseveranças ou persistências, de suas lutas por conscientização, afirmação e desalienação, e de suas lutas – diante da negação de sua humanidade – para ser e tornar-se humano” (Walsh, 2017, p. 38).

Quando pensamos em um caminho de descolonização educacional, dissemos inicialmente que era necessário ir além do que está posto no currículo, já que a colonialidade opera para além das “grades” curriculares, todo processo de negação da humanidade (desumanização) é de caráter histórico e ontológico. Portanto, humanizar-se é necessário desde as primeiras interações e experiências das crianças na escola.

Entretanto, por mais que haja reconhecimento da diversidade e o multiculturalismo:

No intuito de fazer-se cumprir frente à retumbante diversidade dos grupamentos humanos e do multiculturalismo baiano, o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, artefato socioeducacional materializado pelos anseios dos diversos “atores curriculantes” (Bahia, p.72).

O DCRB apresenta outras ideias neoliberais que aproximam da ideia de uma formação para as demandas do mercado:

O Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental vai ao encontro das necessidades e demandas do mundo do trabalho, da produção, das culturas, das diversas existencialidades e da configuração sociotécnica da contemporaneidade. (Bahia, 2020, p. 35).

Faz parte da lógica neoliberal abarcar a diversidade para seu campo e reconhecer as diferenças, mas não há como quebrar as amarras coloniais a partir de interesses do capital. Para descolonizar o currículo faz-se necessário observar as intencionalidades dos discursos, descolonizar a ação, experiência, a vida, a escola e subverter as relações de poder que produz conhecimento nelas arraigadas

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propusemos nesse texto a analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para Educação Infantil mais especificamente os “Campos de Experiência no Currículo da Educação Infantil” e observamos que o documento apesar de apresentar uma proposta que reconhece os territórios de identidade da Bahia, e reafirmam a diversidade e o multiculturalismo dos povos que o habitam, não romperam com as ideias propostas pela BNCC quanto aos “Campos de Experiência”, ainda coadunam com a proposta pelas competências e habilidades apontadas na BNCC.

Entendemos que o DCRB limita a emancipação da criança a partir dos objetivos impostos pelas competências e habilidades descritas. Esse ponto é uma incongruência, pois no mesmo documento ratificam a ideia de acolhimento aos “Outros Sujeitos” (Arroyo, 2014; Bahia, 2020), mas abraçam a “educação bancária” (Freire, 2005).

O DCRB avança no reconhecimento da diversidade, das diferenças e das identidades que compõe todo estado da Bahia e sua rede de educação básica, mas é necessário vencermos a lógica capitalista de preparar o indivíduo para o mercado. A insurgências, são imprescindíveis para que os Outros gozem de uma educação que desperte as resistências, a criticidade e dê instrumentos para interpretar o mundo e o sistema moderno-colonial que insiste em operar nas práticas e conteúdos escolares. É sempre o momento de romper!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, n. 16, p.I-VI, 2016.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia** para educação infantil e ensino fundamental. Rio de Janeiro : FGV Editora, 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, **Diário Oficial da União**, 2023.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação

Básica., **Diário Oficial da União**, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **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.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORAZZA, S. M. O que se transcria em educação? Porto Alegre-RS :**Doisa**, 2013, p. 228.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **El Grito Manso**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GROSGUÉL, R. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** , n.80, p. 115-147, 2008.

PEREIRA, N. M; GRAEBIN, C. M. G. Abordagem temática no ensino de história. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. (Org.). **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST/Exclamação: ANPHU/RS, 2010, p. 169-183.

SOLANO, J. Las narrativas del desarrollo en América Latina y la nueva gramática social del capitalismo avanzado. **Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 1, 2014, p. 29-46.

QUIJANO, A., Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World-Systems Research**, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RENGIFO, G. La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina. Lima: **PRATEC**, 2003.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir. Alter/nativas. E-Book, 2017.

RESUMO

Nesse texto, destacamos importância de reconhecer e superar a colonialidade presente nas diversas dimensões que atravessam as infâncias. A educação, como uma das dimensões é impactada pelos interesses econômicos, neoliberais e

conservadores. Portanto, temos como objetivo analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para Educação Infantil, mais especificamente os “Campos de Experiência no Currículo da Educação Infantil” assumindo a perspectiva descolonizadora. Diante da análise documental do DCRB, vimos que apesar do documento reconhecer a diversidade, as identidades territoriais e culturais que compõem o estado da Bahia, ele não rompe com a ideia proposta pela BNCC quanto aos “Campos de Experiência no Currículo da Educação Infantil”, o que limita as possibilidades de emancipação e o desenvolvimento do pensamento crítico na criança.

Palavras-chave: Educação Infantil, Infância, decolonialidade, DCRB.