

## Educação Infantil do Campo e as interseções da colonialidade no contexto cultural: uma análise das produções acadêmicas

 Louriete Ribeiro de Araújo<sup>1</sup>,  Samuel Penteadó Urban<sup>2</sup>,  Arilene Maria Soares de Medeiros<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Faculdade de Educação/Programa de pós-Graduação em Educação - POSEDUC. Rua Almino Afonso, 478 - Centro. Mossoró - RN. Brasil. <sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. <sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [louriete20231008674@alu.uern.br](mailto:louriete20231008674@alu.uern.br)*

**RESUMO.** A Educação do Campo é direito de todos(as) que vivem no campo, devendo em sua oferta serem consideradas suas peculiaridades históricas e sociais. No entanto, estudos têm mostrado um distanciamento das escolas com os povos pertencentes ao campo quando essas instituições acompanham o ritmo, as estratégias e o tempo das escolas da cidade. Essa é uma realidade que reverbera em consequências diretas sobre as infâncias do campo em suas práticas sociais e culturais. Por meio da análise de produções acadêmicas, mais precisamente da construção do estado do conhecimento, objetiva-se identificar como as pesquisas sobre a educação infantil do campo têm sido abordadas. As fontes de busca se iniciam pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), com os descritores “Infâncias do Campo” AND “Efeitos de Colonialidade” e “Decolonialidade”. Há uma notável preocupação com as dificuldades que perduram nas escolas do campo, especialmente em relação à infraestrutura e à formação de professores. Quando não são fechadas, tendem a sobreviver com o que lhes resta dos centros urbanos, menosprezando a comunidade escolar do campo.

**Palavras-chave:** decolonialidade, infâncias do campo, educação do campo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



# Rural Early Childhood Education and the intersections of coloniality in the cultural context: an analysis of academic productions

**ABSTRACT.** Rural Education is the right of everyone who lives in the countryside, and its historical and social peculiarities must be considered in its provision. However, studies have shown a distancing between schools and their people when these institutions follow the pace, strategies, and time of city's schools. This is a reality that has direct consequences for rural children in their social and cultural practices. Through the analysis of academic productions, more precisely the construction of the state of knowledge, the objective is to identify how research on rural early childhood education has been approached. The search sources start with the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), with the descriptors “Childhoods of the Countryside” AND “Effects of Coloniality” and “Decoloniality”. There is notable concern about the difficulties that persist in rural schools, especially in relation to infrastructure and teacher training. When not closed, they tend to survive with what is left of urban centers, despising the rural school community.

**Keywords:** decoloniality, rural children, rural education.

## Educación de Niños del Campo y las intersecciones de la colonialidad en el contexto cultural: un análisis de las producciones académicas

**RESUMEN.** La Educación del Campo es un derecho de todos(as) que viven en el campo, y debe en su oferta llevar en cuenta sus particularidades históricas y sociales. Sin embargo, estudios han presentado un alejamiento de las escuelas con sus pueblos nativos cuando esas instituciones acompañan el ritmo, las estrategias y el tiempo de las escuelas de la ciudad. Esa es una realidad que resuena en consecuencias directas sobre la niñez del campo en sus prácticas sociales y culturales. A través del análisis de producciones académicas, más exactamente de la construcción del estado del conocimiento, se objetiva identificar como las investigaciones acerca de la educación de niños del campo han sido abordadas. Las plataformas de búsqueda empiezan por la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y por el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamento de Personal del Nivel Superior (CAPES), con los descriptores “Niños del Campo” AND “Efectos de Colonialidad” y “Decolonialidad”. Hay una notable inquietud con las dificultades que persisten en las escuelas del campo, especialmente en relación a la infraestructura y a la formación de profesores. Cuando no cerradas, continúan a sobrevivir con lo que les sobra de los centros urbanos, disminuyendo la comunidad escolar del campo.

**Palabras clave:** decolonialidad, niños del campo, educación del campo.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

## Introdução

Documentos e discussões teóricas existentes sobre a Educação do Campo orientam que esta deve acontecer, prioritariamente, como pertencente ao arcabouço cultural presente nas variadas famílias viventes do campo, realçando seus modos de vida, trabalho, costumes, tradições, sobretudo suas necessidades históricas de luta pelos seus direitos, sejam elas extrativistas, ribeirinhas, agricultoras familiares, sem-terra, assentadas de reforma agrária, pescadores, dentre outras. A Educação do Campo é um direito de todos(as) que vivem no campo. Para sua oferta, devem ser observadas suas peculiaridades históricas e sociais.

Silva, Pasuch e Silva (2012) e Silva, Silva e Martins (2013), entre outros estudiosos, mostram um distanciamento das escolas com os povos pertencentes ao campo quando as instituições tendem a acompanhar o ritmo, as estratégias e o tempo das escolas da cidade, quando, por exemplo, professores são realocados da zona urbana, quase sempre sem proximidade com o contexto para/do campo, o que abre caminho para a reprodução de práticas educativas das escolas urbanas. Por esse motivo, as escolas do campo acabam por se tornar uma cópia fadada que não leva a um conhecimento válido nem ressalta a identidade de suas lutas e conquistas.

Na academia, percebe-se ainda uma limitação de publicações e estudos voltados para a Educação do Campo, tendo em vista o levantamento realizado na pesquisa de Araújo (2023), na qual não foram encontrados trabalhos que elencam o contexto cultural das crianças do campo alinhados às práticas educativas. Além disso, torna-se cada vez mais perceptível que as próprias famílias do campo têm optado por matricular seus filhos nas escolas da cidade, em virtude, muitas vezes, da ausência de reformas, melhorias e/ou manutenção na estrutura das escolas presentes em suas localidades.

Essa é uma realidade que se faz presente nos territórios camponeses do nosso país, em resposta à colonialidade do poder imposto pelo sistema eurocêntrico, que padroniza e inferioriza os povos do campo, enfraquecendo sua educação e trazendo consequências diretas para as infâncias do campo em suas práticas sociais e culturais.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar como a Educação Infantil do Campo tem sido abordada nas produções acadêmicas, de modo a identificar os principais desafios e perspectivas relacionados às infâncias do campo em contextos de colonialidade.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

A pesquisa busca, assim, explorar as interseções entre as experiências das crianças do campo e a educação que lhes é oferecida, evidenciando como essas questões têm sido discutidas pela academia.

Dessa forma, este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que visa a pesquisar sobre a Educação do Campo voltada para a infância. A leitura de outras pesquisas parte do entendimento de que nada é totalmente inédito e exclusivo, por isso refletir sobre outros achados também impulsiona caminhos mais seguros e possíveis de se chegar.

Além da introdução, apresentamos neste trabalho o desenvolvimento, composto pelo percurso metodológico, amparado por Morosini e Fernandes (2014), que apresentam os passos da produção do Estado do Conhecimento. A seguir, há uma seção sobre a decolonialidade como arcabouço teórico, baseada nos estudos de Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Ballestrin (2013), Mignolo (2007), entre outros. Em seguida, as seções de análise dos trabalhos se dividem em: *Como pensar as infâncias para Educação do Campo; Experiências e dificuldades de crianças nas escolas; e Escolas do Campo e suas preposições*. Por último, apresentamos algumas conclusões obtidas no decorrer da elaboração deste artigo.

### **Percurso metodológico**

Esta pesquisa busca compreender o tema a partir de uma análise do que já foi produzido, dialogando com discussões previamente refletidas por outros pesquisadores e identificando caminhos já percorridos, com o intuito de situarmos o que há de produção no cenário acadêmico brasileiro. Para tanto, a pesquisa se fundamenta nas ciências humanas, utilizando o método do Estado do Conhecimento (EC), como referenciado por Morosini & Fernandes (2014, p. 102) que consiste na “...identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini & Fernandes, 2014, p. 102).

A primeira etapa consistiu na definição dos descritores centrais da pesquisa: **“Infâncias do Campo”, “Educação do Campo”, “Decolonialidade” e “Efeitos de Colonialidade”**. Observou-se que os termos *Infâncias do Campo* e *Educação do Campo*

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

apareciam em mais de mil resultados, o que exigiu o uso do operador booleano “AND”, a fim de combinar descritores e refinar a busca. Não foi definido um recorte temporal prévio, pois se buscou identificar a abrangência dos estudos no campo científico ao longo do tempo, considerando especialmente a publicação de documentos nacionais que fortalecem a discussão sobre a Educação Infantil do Campo, como:

- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002);
- Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (2008);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

A pesquisa concentra-se na análise mais aprofundada das produções voltadas ao cenário de colonialidade para as infâncias do campo, uma discussão ainda recente, outra razão pela qual não houve delimitação temporal. As buscas foram realizadas nas seguintes bases:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- Banco de Teses e Dissertações da CAPES;
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), analisando os Grupos de Trabalho (GTs) desde 2012 – GT3 (Movimentos Sociais), GT6 (Educação Popular) e GT7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos);
- Scientific Electronic Library Online (SCIELO);
- Google Acadêmico (Google Scholar), com filtros aplicados para seleção de artigos revisados por pares.

Nas bases BDTD e CAPES, com os descritores “Infâncias do Campo” AND “Efeitos de Colonialidade” AND “Decolonialidade”, foram encontrados 403 trabalhos, dos quais sete foram selecionados após triagem de títulos. Na ANPED, dos 391 títulos revisados, três trabalhos foram selecionados. Na SCIELO e no Google Acadêmico, as buscas com os descritores “Educação do Campo” AND “Decolonialidade” AND “Infâncias do Campo” AND “Decolonialidade” resultaram em 392 trabalhos, sendo três selecionados após refinamento por título.

Os dados foram organizados seguindo a proposta de sistematização de Morosini, Kohls- Santos & Bittencourt (2021), que orientam as etapas de **Bibliografia Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva**.

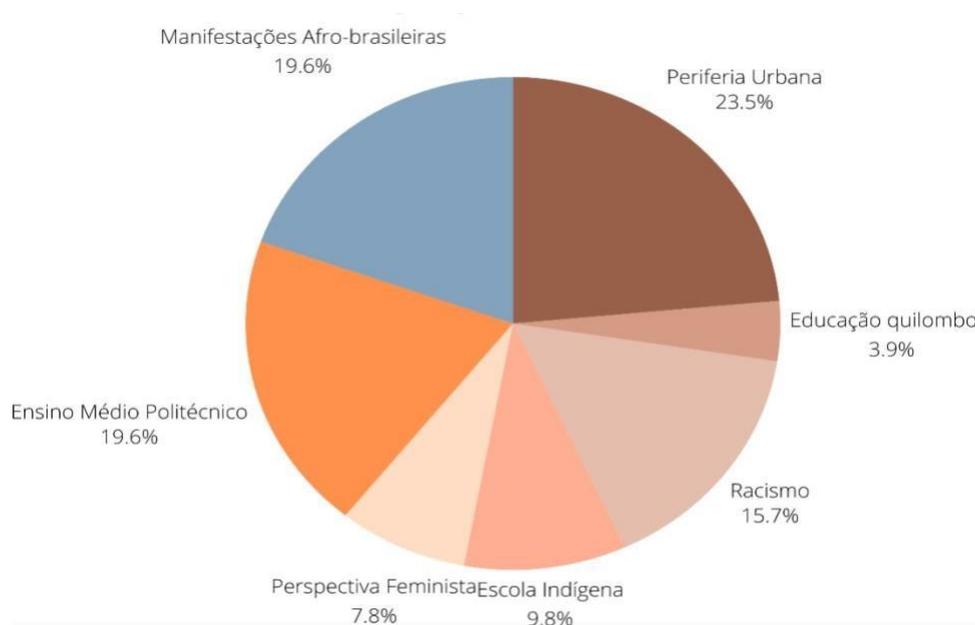
Os trabalhos excluídos, conforme Gráfico 1, embora com títulos relacionados à temática, estavam voltados para temas como: feminismo decolonial, ambiente indígena,

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

periferias urbanas, Ensino Médio Politécnico e manifestações culturais afro-brasileiras em áreas urbanas.

Gráfico 1 – Distribuição por temas excluídos



Fonte: Elaboração própria (2024).

As categorias identificadas foram organizadas de acordo com as temáticas centrais e unidades de sentido das pesquisas, representando as principais discussões encontradas. Para fins didáticos, essas categorias estão sistematizadas no Quadro 1, elaborado a partir dos descritores utilizados nas bases de dados.

No total, treze (13) trabalhos foram selecionados para análise inicial, a partir da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, sendo posteriormente reduzidos a seis (6) trabalhos, que se mostraram mais alinhados ao objetivo desta pesquisa. Esses trabalhos foram analisados em relação a seus referenciais teóricos – com ênfase nos autores que compõem o quadro decolonial –, metodologias utilizadas, ano de publicação, críticas, proposições e resultados.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para análise

Descritores	Base	Autores	Título	Tipo	Instituição	Ano
Infâncias do campo/Decolonialidade	CAPES	Chaveiro, M. M. R. S., Minella, L. S.	Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas	Artigo	UFSC	2021
Infâncias do Campo/Efeitos de Colonialidade	BDTD	Andrade, A. S.	Por uma educação transpessoal periférica: contribuições desde as infâncias de(s)coloniais	Dissertação	UFPE	2023
GT6 – Educação Popular	ANPED	Silva, L. R. G. M., Esteban, M. T.	Movimentos decoloniais numa pesquisa com crianças: tecendo possibilidades	Resumo expandido	UFF	2023
Educação do campo/Decolonialidade	BDTD	Casallas, Y. M. S.	Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra: um espaço de resistência à colonialidade e seus mecanismos de poder	Dissertação	UFMG	2020
Educação do campo/Decolonialidade	SCIELO	Farias, M. N., Faleiro W.	Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo	Artigo	UFSCar	2020
Educação do campo/Decolonialidade	Google Acadêmico	Fernandes, P. S. R. et al.	Atendimento e/ou acesso de crianças à Educação Infantil do/no Campo: revisão integrativa	Artigo	UFRRJ	2024

Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir dessa análise com esses referenciais, estabelecemos os achados com base nos seguintes temas que mais se apresentaram nos trabalhos: fenômeno decolonial; movimentos sociais camponeses; Educação Infantil em comunidades rurais; conceitos de infância; cotidiano escolar do campo e pensamento decolonial. Sendo assim, as análises impulsionam nosso olhar para o campo na interseção com a (de)colonialidade como embasada pelos fundamentos teóricos da decolonidade e discutida a partir das pesquisas localizadas nas diferentes plataformas escolhidas.

As análises são feitas em categorias construídas como forma de dar organicidade às discussões. Construímos três categorias para compor o mosaico de nossa análise, a saber: Como pensar as infâncias para Educação do Campo?; Experiências e dificuldades de crianças nas escolas e Escolas do campo e suas proposições. Essas três categorias nasceram

da leitura e sistematização dos trabalhos mencionados no quadro 1, na tentativa de deixarmos explicitados os desafios e perspectivas que envolvem a Educação Infantil para o campo.

## **Fundamentos teóricos da Decolonialidade**

Por toda a existência humana, desde a forçada aceitação de um grupo escravizado por outros grupos supremacistas do poder, o eurocentrismo se faz presente de modo visível e, ao mesmo tempo, naturalizado pela humanidade, principalmente pelos povos colonizados, que vivem e fortalecem uma dominação colonial (Quijano, 2005). Historicamente, os povos do campo foram e, ainda, são vistos como uma parte da sociedade que não é e não faz parte de sua própria construção ideológica e cultural. É a parte não olhada, não pensada, não priorizada, não se constituindo como únicos e pertencentes aos demais. Para Ballestrin (2013, p. 12) são excluídos da conjectura moderna e unicamente comparados “...com a ideia de urbanidade, a subordinação do campo pela cidade ocorre nesse processo de socialização, além de outros aspectos de gênero, raça e classe”.

Assim como os adultos, as crianças do campo têm vivido a experiência de inferioridade em função dos outros (urbanos), pois são afastadas de seus modos de conhecimento, dada a colonialidade do ser defendida por Maldonado-Torres (2007). Esse conceito descreve os efeitos profundos e duradouros do colonialismo na identidade, consciência e subjetividade dos povos precarizados, aqui discriminados prioritariamente como a culturalidade urbana em vista da desimportância do campo.

A partir da hegemonia urbana, a educação para os povos do campo no Brasil sempre esteve associada à ideia de atraso e à precariedade dos espaços institucionais, refletindo a herança colonialista que valoriza o urbano, deixando à margem a educação das pessoas do campo, cuja consequência desse forte entusiasmo colonialista é a falta de interesse e de cuidado por parte das políticas públicas com a educação de crianças, que tem permitido a severa continuidade da exclusão e a invisibilidade de seu contexto cultural.

Mediante isso, aqui se busca constatar que no Brasil perpassa um processo que se denomina como a *Colonialidade da Educação*, ou seja, há a consolidação de uma estrutura de educação institucional que é cortada pelo colonialismo e pela colonialidade, e todos os movimentos de modernidade/ urbanocentrismo/ civilidade/ eurocentrismo/ capitalismo que estão intrínsecas a essas perspectivas (Ballestrin, 2013, p. 8).

Na inserção de uma barreira construída sob fortes críticas a esse sistema arraigado de predeterminações, pré-classificações e destruição subjetiva desses povos, constitui-se a decolonialidade, que nos estudos epistemológicos fundamenta a importância do ser humano, possibilitando-lhe a educação que liberta e fazendo com que as crianças do campo se apropriem de seu próprio contexto cultural, propiciando a crítica à educação que valoriza e se limita às práticas das escolas urbanas.

Mignolo (2007) também descreve a decolonialidade como um conceito que não é exclusivo de uma época nem de uma raça, mas se faz como movimento de força inevitavelmente em todo o espaço global de poder. Se existe modernidade, resiste a decolonialidade. Dessa feita, a pedagogia decolonial na/para a Educação Infantil do Campo não se limita a propostas exclusivas da comunidade como única forma de aprendizagem, mas como qualquer outro espaço que promove as novas ideias e tecnologias, para gerar conhecimento e aprimoramento, que podem partir do convívio com suas famílias e demais pessoas na comunidade. Quando crianças, estas tendem a querer experienciar e aprender sempre mais coisas novas. É importante pensar pela via da decolonialidade, que visa proporcionar o conhecimento com a proposição de práticas educativas que possibilitam a aprendizagem sem exclusão e distinção com/para as crianças.

A iniciativa de aprimorar e sair do padrão é uma forte proposta da decolonialidade, que dá oportunidades antes não vividas, mas sempre próximas daquilo que interessa e/ou surge das crianças. Se em um assentamento de reforma agrária a principal atividade econômica é de base sustentável da agricultura familiar, como a safra da castanha, por exemplo. Por que seguir o livro didático ou um projeto escolar vindo de fora da escola que obrigue suas famílias a se deslocarem até a cidade para a execução de tal proposta, muitas vezes, com a impressão de fotos da internet? Esse pode ser um cenário hipotético, mas que pode suscitar reflexões críticas à educação que não valoriza os conhecimentos das crianças e suas famílias.

Os ambientes e a diversidade de materiais existentes para as infâncias do campo são amplos e ricos como espaço de desenvolvimento, apropriação e reconhecimento das crianças em sua culturalidade. Por essa razão, a educação não pode ser apagada pelo urbanocentrismo (González, 1995), pois, quando essas identidades não são reconhecidas,

distanciam as crianças de sua realidade, tornando-as estrangeiras de sua própria cultura (Freire, 1981), pois, não se sentem ribeirinhas, sem-terra, de reforma agrária, quilombolas, extrativistas, entre tantas outras formas de serem do campo. Desse modo, acabam representando a negação ancestral de seu lugar.

Isso posto, é cêlere possibilitar uma educação atuante para a exploração do conhecimento identitário das infâncias do campo que assegure o acolhimento de suas reais necessidades cognitivas e afetivas, apropriando-se da culturalidade diversa do seu lugar. Seguindo adiante, teceremos as análises dos trabalhos que contemplam as ideias dos autores decoloniais.

### ***Como pensar as infâncias para a Educação do Campo?***

Nessa categorização, mantiveram-se as produções de Chaveiro e Minella (2021) e Andrade (2023), que discutem sobre infâncias, decolonialidade e desobediência epistêmica. Discutir a decolonialidade é romper com perspectivas teórico-epistemológicas conservadoras que põem as crianças campesinas em um lugar de invisibilidade social.

Chaveiro e Minella (2021) fazem uma observação participante em marchas e encontros de valorização da estética negra, como: Marchas do Orgulho Crespo, Marchas do Empoderamento Crespo e Encontros de Crespas, entre 2014 e 2019, em nove capitais do Brasil, a saber: Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis, Curitiba, Porto Alegre, Goiânia, Mato Grosso e Campo Grande. Por meio de análises e interpretações na participação das crianças nas marchas e nas oficinas que desenvolvem contações de histórias africanas pré-coloniais, as autoras debatem as perspectivas interseccionais sobre a infância que destacam o colonialismo, o adultocentrismo, o racismo e o sexismo, que moldam as experiências das crianças, conceitos discutidos por Quijano (2005), Lugones (2008) e Nunes (2016). Além disso, as autoras discutem a conexão entre o pensamento decolonial e as noções de infância, baseadas em Qvortrup (1991) e Noguera (2019). Defendem, ainda, a sociologia da infância como ferramenta para compreender as crianças como sujeitos sociais, culturais e de direito e, por isso, devem negar as imposições que as excluem. Por fim, apresentam reflexões sobre como os marcadores sociais da infância impactam as crianças desde cedo, ressaltando a importância de as crianças resistirem às estruturas de opressão, a partir da desobediência epistêmica fortemente amparada por

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

Mignolo (2008). Tal conceito é visto como fundamental para a mudança política e cultural e para os movimentos de descolonização.

A decolonialidade apontada pelas autoras se apresenta como um conjunto de práticas e pensamentos que buscam desvincular-se das imposições e legados do colonialismo, valorizando os saberes e as epistemologias locais que, muitas vezes, são marginalizados pelas narrativas dominantes ocidentais. No contexto educativo, isso significa criar espaços para que os conhecimentos tradicionais e locais tenham o mesmo valor que os conhecimentos ocidentais, questionando estruturas de poder e hegemonias culturais. Sobre o entendimento de contexto educativo, Formosinho (2007, p. 22) indica:

A necessidade de que uma pedagogia da participação se inicie pela construção (ou reconstrução) do contexto educativo dos aprendentes, conceitualizando-o como contexto educativo complexo que permita a emergência de possibilidades múltiplas, como contexto que participe no processo de construir participativamente o conhecimento.

Manter um ambiente educativo que permita a liberdade e a segurança das crianças do campo é essencial para seu desenvolvimento integral e bem-estar, garantindo-lhes um ambiente que possibilita a oportunidade de explorar de maneira significativa, respeitando seus ritmos e interesses, ao mesmo tempo que se sentem protegidas e valorizadas. O possível equilíbrio entre liberdade e segurança não apenas favorece o aprendizado, mas também fortalece a confiança, a criatividade e o senso de pertencimento.

A desobediência epistêmica apontada por Chaveiro e Minella (2021) faz referência ao conceito defendido por Mignolo (2007) como forma de desconstrução da ideologia imposta pelo poder colonialista e que, para desfazê-lo, remete aos entendimentos que fazem parte do seu defensor, como pensar e agir de acordo com as forças decoloniais. Essa ação é compreendida como estratégia de não aceitação das normas eurocêntricas, como ressaltam as autoras supracitadas, em que as crianças prezam pela continuidade da naturalidade dos seus cabelos, respeitando sua ancestralidade e valorizando seu lugar de origem como sujeito político-cultural. Nesse exemplo, está exposto o poder das formas de educação, que possibilitam a aceitação por meio da reflexão do respeito às identidades, e não a valorização dos padrões estéticos europeus.

Nessa categorização também se encontra Andrade (2023), que faz parte do tema. Em sua pesquisa qualitativa, discute a infância como um elemento misterioso, encantador e

potente da existência humana. Essa autora evidencia seis manifestações da infância, que se delineiam desde o encantamento até sua condição de potência influenciada por perspectivas africanas e indígenas, ambas as discussões amparadas por Noguera (2019). Para ela, essas manifestações valorizam a integralidade do ser humano, promovem a participação ativa dos alunos, valorizam a pluralidade de saberes e práticas e reconhecem a importância de se reconectar com as raízes culturais e espirituais das comunidades periféricas. Além disso, para Ferreira, Silva e Silva (2016), o debate sobre a educação transpessoal periférica, age na contramão dos modelos tradicionais de ensino.

As infâncias, no plural, compreendidas como as diversas manifestações citadas por Andrade (2023), refletem a diversidade das experiências infantis, reconhecendo que as crianças vivenciam a infância de maneiras distintas, dependendo de seus contextos culturais, sociais, econômicos e geográficos. A Educação do Campo, sendo uma educação que perpassa por colonialidades, considera suas particularidades, atravessadas por caminhos de contato próximo e direto com a natureza e a vivência comunitária diferenciada, o que implica adaptar as práticas pedagógicas e o currículo para que reflitam e valorizem essas experiências singulares. De acordo com Larrosa (2018, p. 33), “...a experiência e o saber (da sensação) que dela deriva, permite apropriar-se de nossa própria vida”, a qual compreende como uma relação dinâmica, ativa e viva dos seres humanos ao gerenciar e construir sentidos e conhecimentos específicos, que se concretizam à medida que vivem e compartilham essas experiências consigo mesmas e com os outros, nas conversas, nas brincadeiras, nas atividades domésticas ou escolares, com as crianças ou com os adultos.

A escola, sendo o principal espaço de interação e exploração das manifestações da infância, sustenta um currículo na proposição da experiência viva entre o mundo educativo, lúdico e cultural das crianças, pois promove a educação livre e encantadora por meio da autonomia. De acordo com Gobbi (2012), na escola, as crianças expressam de maneira livre as manifestações linguageiras a partir de uma proporcionalidade impulsionada pelo currículo estruturado para elencar os modos culturais das crianças e suas famílias. Desse modo, as crianças vão vivenciando as diversas formas de sentir, falar, interpretar, transmitir e reagir aos acontecimentos materiais e históricos ao seu redor.

É a partir desses cenários que podemos pensar a decolonialidade como defesa da educação das crianças para desenvolver as ações culturais do campo frente às forças

oposicionistas excludentes.

### ***Experiências e dificuldades de crianças nas escolas***

Fernandes *et al.* (2024) e Farias e Faleiro (2020) analisam o acesso à educação de crianças em comunidades rurais e a historicidade da educação, buscando compreender como a colonialidade/modernidade e o urbanocentrismo interferem na Educação do Campo.

A partir de uma revisão bibliográfica realizada por Fernandes *et al.* (2024), na qual analisaram cinco dissertações e sete artigos, os autores apresentam em seus resultados desigualdades de oportunidades, atendimento inadequado e infraestrutura precária que persistem nas escolas de Educação Infantil nas comunidades rurais. A infraestrutura nas escolas em áreas rurais é frequentemente insuficiente, bem como os problemas relacionados ao transporte e as condições climáticas dificultam o acesso das crianças à escola. Além disso, os professores não recebem formação adequada e as políticas educacionais não são adaptadas às necessidades do campo. O trabalho enfatiza a necessidade de políticas que valorizem as experiências locais, forneçam formação contínua aos professores e garantam condições de trabalho adequadas. Também destaca a importância da necessidade de mais pesquisas e financiamento para a Educação Infantil do Campo com vistas a avançar na compreensão e garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

Essa pesquisa vai ao encontro dos estudos de Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 87), quando tratam dos desafios e igualdade de oportunidade na Educação Infantil do Campo: “Em nossa sociedade, a diferenciação entre os grupos e sujeitos mostra aspectos de desigualdade em relação à questão da qualidade do atendimento nas instituições...” (Silva, Pasuch & Silva, 2012, p. 87). Da mesma forma, encontra-se com o cenário descrito por Araújo (2023), em sua pesquisa, ao relatar a limitação na observação de sua pesquisa pela falta de aula ocasionada por problema com transporte para os alunos e professores em uma escola de Educação Infantil no Campo.

Esses contratempos revelam uma força que tem levado os pais a optarem por matricular seus filhos nas escolas da cidade, por “aparentar” melhor estrutura na arquitetura, organização padrão e maior concentração de alunos. Outros expositivos culminam no pensamento de que as escolas da cidade estão mais “preparadas” para a educação das crianças,

mesmo tendo que dispor de maior tempo e condição física para enfrentarem horas de transporte, muitas vezes, em má conservação, no trajeto de casa à escola e vice-versa. Pode-se pensar nessa problemática olhando para os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que denunciam a queda nas matrículas da Educação Infantil do Campo. Com base nos anos de 2010 a 2022, os dados expressam uma diminuição de quase 10% nesses anos (Brasil, 2023). Dados como esses indicam que as populações do campo têm perdido espaço na luta pela igualdade social. A queda nas matrículas é um ataque das forças colonialistas, que não perdem sua dominação nos territórios campestinos.

A falta de políticas públicas para a Educação do Campo é uma calamidade visível no cenário brasileiro, representando um desafio significativo para o desenvolvimento das crianças. Não é fácil observar tal panorama, pois, de acordo com a portaria interministerial nº 1, de 23 de fevereiro de 2024:

Estabelece as estimativas, valores, aplicações e os cronogramas de desembolso das complementações da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o exercício de 2024, nas modalidades Valor Anual por Aluno - VAAF, Valor Anual Total por Aluno - VAAT e Valor Anual por Aluno decorrente da complementação VAAR (Brasil, 2024).

Dados das últimas portarias e dos últimos quatro anos, 2023, 2022, 2021 e 2020, têm apresentado valores relativamente superiores para a educação da zona rural, se comparados aos valores destinados à educação da zona urbana em todos os níveis de ensino. Para tanto, as escolas do campo deveriam estar em diferentes cenários dos resultados apresentados por Fernandes *et al.* (2024), o que leva a crer que, de acordo com a referida pesquisa, possa prevalecer uma possível má distribuição desses recursos, que não atingem diretamente as escolas da Educação Infantil do Campo. Essa carência não apenas compromete o desenvolvimento cognitivo e social, mas também perpetua o ciclo de desigualdade, limitando as oportunidades presentes e futuras das crianças.

Os achados de Farias e Faleiro (2020) trazem uma análise crítica em seu artigo sobre a construção e a perpetuação da colonialidade, uma estrutura de poder global baseada na supremacia europeia que ainda persiste, mesmo após o fim do colonialismo político. Amparados por Castro-Gómez (2005), Quijano (2005) e Mignolo (2005), sugerem uma reflexão sobre como a educação nos territórios rurais é moldada por essas dinâmicas do poder

colonial. Abordam também a influência das estruturas sociológicas, políticas, culturais e religiosas na educação escolar, destacando como as influências perpetuam as relações de poder. Para esses autores, a colonialidade opera principalmente pela negação da subjetividade dos povos campensinos, que são frequentemente vistos como objetos que não têm conhecimento, pensamento, entendimento; logo, não são dignos de identidade.

Nessa perspectiva, as crianças dispõem de uma limitação que as dissipa duas vezes mais, por serem do campo e crianças. Muito comum serem preenchidas pelas estereotípias “do sítio”, “matuta”, “não tem conhecimento”, entre outros clichês que apagam e desvalorizam as crianças, por não terem voz ou não conhecerem a obrigatoriedade da educação em acolher a sua legitimidade como ser de direito, que explore e enalteça suas diversidades. Além disso, por serem crianças, são ignoradas por sempre serem pensadas como em preparação, que não sabem expressar seus desejos e necessidades, que não possuem gostos musicais ideais para uma criança ou o lazer comum de apenas brincar. Quando pensamos nas crianças do campo, seus gostos, desejos e necessidades são diversos e reais. Maldonado-Torres (2007) trata da identidade dos povos colonizados distorcida/apagada pelos colonizadores, que finaliza o apagamento nos adultos mais próximos das crianças, como familiares e profissionais na escola, opondo uma visão eurocêntrica negativa das culturas, desejos, possibilidades, vozes, sentimentos e realidades das infâncias.

Por essa razão, os estudos que olham para essa realidade de modo reflexivo-crítico precisam urgentemente obter espaço nas formações iniciais dos profissionais que irão atuar na educação, a fim de que esse processo possa sempre ser questionado e embarreirado para viabilizar a justiça que rompa com os pensamentos retrógrados e desvalidados das famílias do campo, essencialmente das crianças.

### ***Escolas do campo e suas proposições***

Os trabalhos de Silva e Esteban (2023) e Casallas (2020), que abordam experiências das crianças, defendem a participação ativa nos processos educativos da escola, articulada a movimentos de ruptura com a pedagogia hegemônica, como a educação do MST, na tentativa de resistir à dilacerada colonialidade do poder.

Silva e Esteban (2023), na pesquisa qualitativa realizada com crianças e professores

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

do Ensino Fundamental I, em rodas de conversa, enfatizam o quanto é importante que as crianças participem ativamente da educação escolar e da pesquisa para garantir uma educação significativa e democrática. Uma das autoras, como professora, fala sobre sua experiência no ensino básico, em que luta para apoiar uma educação dialógica e participativa. Para elas, as crianças devem ser incluídas em todas as fases do estudo para incentivá-las a pensar e a aprender com os outros. Além disso, defendem a importância de reimaginar a escola como um local de encontro e partilha de vida, onde as crianças possam se divertir e participar ativamente de sua própria educação.

A criança, como todo ser humano, tem curiosidades, vontades, necessidades, assim como pode determinar suas ações nos lugares em que interage e compartilha suas experiências. Para tanto, a escola que concebe um potente espaço de interação permite a expressão ativa e autônoma da criança, desde que suas múltiplas linguagens sintam essa liberdade através das diversas expressões que possam ser atentamente compreendidas pelo professor/escola e, assim, “... estabelecer relações de confiança que permitam às crianças fazer pedidos e esclarecimentos e expressar desejos, inclusive o de interromper sua participação na pesquisa” (Cruz, 2017, p. 32). Logo, professores e crianças conseguem conversar uns com os outros para reconfigurar o trabalho pedagógico a partir dos desejos das crianças, posição defendida por Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 37):

Se os princípios são os mesmos para toda as crianças de nosso país, moradoras da cidade e do campo, como meio de garantir igualdade de direitos e um atendimento com qualidade, as formas de sua implantação nos diferentes contextos necessitam estar organicamente vinculadas à realidade e à dinâmica da vida das crianças e suas famílias.

A Educação do Campo, sendo um movimento de lutas, não se constitui sem diálogo, compartilhamento e construção coletiva. Por essa razão, Silva e Esteban (2023) também defendem uma educação libertadora, em contraposição à pedagogia hegemônica, e destacam a importância da educação popular e dos estudos decoloniais como uma das, senão a melhor, formas de defesa defendida por esta pesquisa para superar a concepção bancária de educação.

Não encontrada na base de dados anteriormente anunciada, mas contribui no tocante à discussão dos cenários das escolas do campo, trazemos a pesquisa de Pimentel (2019), acessada por meio do repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que buscou detectar as propostas desenvolvidas para as crianças em escolas no

campo. A autora pontuou em seus resultados que as práticas em sala de aula não se aproximam da realidade das crianças, contribuindo para a precarização da qualidade da educação frente a um ensino colonialista supremacista da valorização cultural das crianças do campo.

Tal pesquisa foi realizada em uma escola de uma comunidade rural do Estado do Rio Grande do Norte. O documento curricular orientador do Estado do Rio Grande do Norte, (2018, p. 77) define a criança como agente de direito e afirma que, para garantir uma aprendizagem integral, “...é preciso inserir a criança enquanto protagonista de seu processo educativo...”. Apesar disso, Pimentel (2019), ao analisar o cenário dessa comunidade, não encontrou a prática conforme descrita no documento, o que nos faz refletir sobre a invisibilidade das crianças por um processo que corrobora o não atendimento de currículos comprometidos com a sua formação integral, que limitam suas histórias e menosprezam as orientações que sustentam a riqueza das identidades. A negação é sumariamente ratificada nas ações escolares que não formam cidadãos para serem ativos na sociedade, mas para serem servos do sistema do silêncio.

Por último, o trabalho de Casallas (2020), em sua dissertação, ressalta as iniciativas educativas em escolas rurais coordenadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em Mato Grosso, como forma de resistência à colonialidade e seus sistemas de poder. Destaca-se a crítica à educação tradicional em áreas rurais que, muitas vezes, reproduz uma ideologia colonizadora, negligenciando os saberes locais e promovendo a migração para áreas urbanas. A pesquisa, realizada em uma escola do MST, tem como objetivos caracterizar a colonização na América do Sul, analisar a transição da educação rural para a Educação do Campo no Brasil e examinar as práticas pedagógicas de uma escola como formas de resistência à colonialidade. É substancial pensar nessa educação promovida pelo movimento contra-hegemônico/descolonizador, que valoriza os saberes locais, promove a conscientização da realidade e adota práticas pedagógicas libertárias. “As lições aprendidas nesse processo contribuem para a criação de uma cultura de mobilizações e para a construção no dia a dia, dos espaços próprios de participação das crianças” (Rosseto, 2013, p. 116).

Na educação promovida pelo MST, existem os espaços Ciranda Infantil, que promovem uma educação formadora e possibilitadora da educação para as crianças do campo, que se constituem como as crianças “Sem-Terrinha que desenvolvem e assumem o

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

sentido de pertença a luta camponesa” (Rossetto & Silva, 2012, p. 128). Nesse espaço, as crianças podem ser livres e desafiar suas potencialidades através da imaginação nas brincadeiras, na construção de brinquedos e na invenção de novas possibilidades de aprender, convivendo e relacionando sua sabedoria e suas atividades diárias com suas famílias. O MST é um importante movimento como nenhum outro, que tem lutado diariamente pela melhor distribuição dos direitos e está engendrado na consciência de classe e da justiça social, favorecendo práticas educativas e emancipatórias às crianças viventes em assentamentos.

Um dos educadores mais influentes na perspectiva da educação popular, Paulo Freire (2005), abordava essa forma de educação com ênfase na conscientização crítica e transformadora do sujeito. Para ele, a educação se desenvolve como um processo dialógico, em que o conhecimento é construído coletivamente por meio da interação entre educadores e educandos (Freire, 2005). Baseia-se na premissa de que todos os indivíduos, independentemente de sua posição social, têm o direito, que vai além do simples acesso à escola, mas a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus saberes, que ensine e assegure a liberdade aos indivíduos. És a luz que guia os defensores da decolonialidade.

### **Algumas conclusões**

Apesar da amplitude pela escolha das bases (BDTD, CAPES, SCIELO, ANPED e Google Acadêmico) e da considerável quantidade de trabalhos que discutem a Educação Infantil do Campo, a análise buscou responder aos desafios e às perspectivas dessa modalidade de educação.

Todavia, apresenta-se como importante perspectiva de reflexão para aprofundarmos na continuidade da nossa pesquisa de mestrado. Como apontado pela hipótese inicial de que os estudos são muito recentes, pois datam de 2020 em diante, bem como desenvolvidos em universidades da região Sul, em Santa Catarina; Sudeste, em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, com exceção de um desenvolvido no Nordeste, em Pernambuco, mostrando assim uma carência de estudos dessa natureza nas demais regiões e estados do país.

Os estudos evidenciam claramente que se alinham ao objetivo central e à importância similar desta pesquisa. Aproximam-se bastante no que consta do arcabouço teórico decolonial, que prima pelas populações do campo quanto aos processos de

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

colonialidade, bem como a nítida defesa pela decolonialidade como estudo profundo e balizador da negação da colonialidade, que oportuniza direitos decisivos dos povos do campo. Não obstante, sublinham importantes caminhos, cujos cenários nos quais as crianças vivem no campo têm sido conduzidos em uma diversidade de abordagens que, segundo a análise, são indícios para entender a complexidade dessa temática.

As análises enfatizam que os estudos da infância devem reconhecer a diversidade pertencente a essa categoria, que se desenvolve com base na existência coletiva histórica e cultural, admitindo a sociologia da infância como imprescindível para entender as crianças como sujeitos sociais ativos e de direitos, como todo ser humano. É importante defender a infância como momento único, que se desenvolve no tempo real e resiste aos processos de apagamento causados pelas comparações das crianças com o que seriam no futuro – se tornar adulto – e com a infância urbana, que vive realidades especificamente diferentes.

Observamos que as abordagens decoloniais são essenciais para valorizar as epistemologias locais no combate às estruturas opressoras que vieram do colonialismo. A importância da referência de uma educação freiriana como processo dialógico é a base essencial para pôr em evidência e na prática o questionamento dessas estruturas de poder coloniais, que buscam nos diversos espaços, além da educação, a exclusão, a imposição, a classificação e a dominação dos povos colonizados.

A educação promovida pelo MST, uma educação popular e decolonial, a partir da Ciranda Infantil, propõe a educação pela liberdade, autonomia e criatividade das crianças em total união com os ritmos e espaços das famílias e a originalidade das crianças. São contextos como esses que garantem a formação que respeita suas realidades e experiências, promovendo uma visão decolonial que valoriza a diversidade epistemológica e cultural.

É evidente que há uma notável preocupação com as dificuldades que perduram nas escolas do campo, especialmente em relação à infraestrutura e à formação de professores. Essa situação clama pela visibilidade de políticas públicas que atendam às particularidades do campo. Quando não são fechadas, tendem a sobreviver com o que lhes resta dos centros urbanos, menosprezando a comunidade escolar do campo, profissionais, crianças e alunos. Portanto, faz-se necessário questionarmos o porquê de esse cenário ser escancarado e, mesmo assim, perdurar por anos, deixando acontecer uma organização que não considera, não respeita e não valoriza as infâncias do campo.

Embora as políticas públicas não tenham sido objeto de análise neste estudo, diante

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

das discussões surge uma questão fundamental: por que as políticas voltadas para a Educação Infantil do Campo não são suficientemente eficazes para reverter o cenário de desvalorização que afeta essa modalidade de ensino? Quais são as intenções das políticas existentes para a Educação do Campo? Como proposta para estudos futuros, podemos refletir sobre a criação de políticas que surjam a partir da vivência e da cultura campesina.

Refletindo sobre essas discussões, sabemos que a Educação do Campo vai além da simples criação de políticas públicas. Isso porque a colonialidade não só fere os indivíduos, como também os forma — inclusive enquanto colonizadores — preparando-os para negar os próprios direitos e para invalidar suas especificidades. Embora a perspectiva decolonial venha ganhando espaço gradativamente, ainda se vê o fortalecimento da colonialidade, especialmente devido ao silêncio, à crítica, à escassez de pesquisas científicas e à inefetiva implementação das políticas públicas, principalmente no que diz respeito à Educação do Campo para as crianças.

Portanto, é improrrogável que intensifiquemos pesquisas relacionadas a esse tema a fim de entendermos o porquê de tantas negações enraizadas na humanidade - tanto de quem fere quanto de quem aceita ser ferido. O direito à educação equitativa deve prevalecer para todos, sobretudo para as crianças do campo. Para tanto, essa luta precisa ser enfrentada por todos.

Por fim, este trabalho tem a perspectiva de dar continuidade às discussões que buscam viabilizar os povos que ainda persistem invisivelmente numa luta com que se deparam diariamente, com um processo que, mesmo silencioso, perpetua a negação de seus direitos. Ao calar e moldar suas identidades, suas formas de fazer cultura, inibe sua posição política e social na sociedade. Pesquisas como essas podem ser um dos poucos caminhos para questionar e prosseguir na abordagem que defende o pensamento e as ações decoloniais e participativas para a Educação Infantil do Campo, com o potencial de contribuir significativamente para a construção de uma sociedade, em que esses povos colonizados possam sorrir pela emancipação justa, democrática e luzente.

## Referências

Andrade, A. S. (2023). *Por uma educação transpessoal periférica: contribuições desde as infâncias de(s)coloniais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51413>.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

Araújo, L. R. (2023). *O contexto cultural das crianças em suas experiências com a linguagem escrita na educação infantil do campo*. (Monografia de Graduação). Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Rio Grande do Norte.

Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89–117. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

Brasil. MEC. INEP. (2023). *Média de Alunos por Turma*. (n.d.). Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma>.

Casallas, Y. M. S. (2020). *Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: um espaço de resistência à colonialidade e seus mecanismos de poder* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso. Recuperado de <https://ri.ufmt.br/handle/1/3978>.

Castro-Gómez, S. (2005) Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Centro de Apoio à Pesquisa no Complexo de Saúde da UERJ. (2020, December 9). *Você sabe o que são Operadores Booleanos?* CAPCS; UERJ. Recuperado de <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/#:~:text=Os%20Operadores%20Booleanos%20atuam%20como>.

Chaveiro, M. M. R. S., & Minella, L. S. (2021) Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 7(1), 99-117. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv>.

Cruz, S. H. V., & Martins, C. A. (2017). Políticas públicas e a voz das crianças. *LaPlage em Revista*, 3(1), 8-21. <https://doi.org/10.26894/laplage.v3i1.229>.

Farias, M. N., & Faleiro, W. (2020). Educação dos povos no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. *Educação em Revista*, 36, 01-21 <https://doi.org/10.1590/0102-4698216229>.

Fernandes, P. S. R., Santos, R. B., Bahia, B. C. M., & Nascimento. (2024). Atendimento e/ou acesso de crianças à educação infantil do/no campo. *Cadernos da FUCAMP*. 26, 99-120. Recuperado de <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3311>.

Ferreira, A. L., Silva, S. C. R., Silva, & S. C. R. (2016). *Psicologia transpessoal: histórias, conquistas e desafios*. Recife, PE: Editora UFPE.

Formosinho, J. (2007). Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza. M. A. (Orgs.). *Pedagogias da Infância*:

*dialogando com o passado: construindo o futuro.* (pp.13-36). Porto Alegre, RS: Artmed.

Freire, P. (1981). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In Brandão, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante* (pp.34-41) São Paulo, SP: Editora Brasiliense.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido.* (17). Paz e Terra.

Gobbi, M., (2012). Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In *Anais Currículo em Movimento.* Belo Horizonte, MG.

Gomes, E. M. (2020). Princípios educativos para a educação do campo. In Lemes, A. F. G., Castro, H. S., Almeida, C. S., & Fraile, O. O., (Orgs.). *Os vales que educam: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na educação do campo.* Editora Pedro e João.

Recuperado de <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/os-vales-que-educam-10-anos-de-alternancias-autonomia-e-dialogos-na-educacao-do-campo/>.

González, S. B. (1995). Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado. In González S. B. (Org.) *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina.* Caracas, VE: Monte Ávila Editores.

Larrosa, J. (2018). *Tremores: escritos sobre experiência,* 3(1) Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa,* n. 9 (pp. 73-101) Bogotá, CO.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá, CO.

Mignolo, W. D. (2005) A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires, AR: Clacso Editora.

Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF,* 34, 287-324. Recuperado de [www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf](http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf).

Mignolo, W. (2007). El Pensamiento Decolonial Desprendimiento y Apertura: Un manifiesto In Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá, CO.

Morosini, M. C., & Fernandes, C. (2014) Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito,* 2(5) 154-164.

Morosini, M., Kohls-Santos, P., & Bittencourt Z. (2021). *Estado do Conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: Editora CRV.

Nogueira, R. (2019). O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento: diálogos em educação*, 1(28), 127-142.

Nunes, M. D. F. (2016). *Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não)comeu*. 2(10) (pp. 383-423). Maceió, Al: Latitude Editora.

Pimentel, E. R. (2019). *Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Portaria Interministerial no 1, (2024, 23 de fevereiro) (n.d.). Recuperado de <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/portaria-interm-no-1-de-23-de-fevereiro-de-2024.pdf/view>.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Editora Clacso. Recuperado de [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf).

Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon Na Introduction to a Series of National Reports*. Vienne European Centre.

Resolução n. 1. (2002, 3 de abril). Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192).

Resolução n. 2. (2008, 28 de abril). Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf).

Resolução n. 5. (2009, 17 de dezembro). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf).

Rossetto, E. R. A., & Silva, F. T. S. (2012). Ciranda Infantil. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 127-130). Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão Popular.

Rossetto, E. R. A. (2013). Crianças sem-terrinha em movimento: brincando, cantando na

luta pela Reforma Agrária. In Silva, I. O., Silva, A. P. S., & Martins, A. A. (Orgs.). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Sampaio, R., & Mancini, M. (2007). *Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3>.

Secretaria da Educação e da Cultura. (2018). *Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil*. [recurso eletrônico]. Natal, RN. Recuperado de <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000190572.PDF>.

Silva, A. P. S., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012). *Educação Infantil do Campo*, SP: Editora Cortez.

Silva, I. O., Silva, A. P. S., & Martins, A. A. (Org.). (2013). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Silva, L. R. G. M., & Esteban, M. T. (2023). Movimentos decoloniais numa pesquisa com crianças: tecendo possibilidades. In *Anais 41ª Reunião Nacional*. Manaus. Recuperado de [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_47\\_34](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_47_34).

i. “Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. And funciona como a palavra ‘E’, fornecendo a interseção, ou seja, mostra apenas artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas” (Capcs/UERJ, 2020).

ii. “A avaliação dos títulos e dos resumos (abstracts) identificados na busca inicial deve ser feita obedecendo rigorosamente aos critérios de inclusão e exclusão definidos no protocolo de pesquisa... com base na pergunta que norteia a revisão” (Sampaio & Mancine, 2017, p. 86).

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 23/07/2024  
Aprovado em: 24/07/2025  
Publicado em: 14/08/2025

Received on July 23th, 2024  
Accepted on July 24th, 2025  
Published on August, 14th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### **Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

#### **Article Peer Review**

Double review.

#### **Agência de Fomento**

Não tem.

#### **Funding**

No funding.

#### **Como citar este artigo / How to cite this article**

##### **APA**

Araújo, L. R., Urban, S. P., & Medeiros, A. M. S. (2025). Educação Infantil do Campo e as interseções da colonialidade no contexto cultural: uma análise das produções acadêmicas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19267.

##### **ABNT**

ARAÚJO, L. R.; URBAN, S. P.; MEDEIROS, A. M. S. Educação Infantil do Campo e as interseções da colonialidade no contexto cultural: uma análise das produções acadêmicas. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e19267, 2025.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19267	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------