



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA RENATA MUNIZ ALMEIDA

**(DE)COLONIALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS DOS(AS) EDUCADORES(AS) NO MUNICÍPIO DE MARACANÃ
(PARÁ/AMAZÔNIA/BRASIL), NO PERÍODO DE 2021 E 2022**

BELÉM - PARÁ

2023

DÉBORA RENATA MUNIZ ALMEIDA

**(DE)COLONIALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DOS(AS) EDUCADORES(AS) NO MUNICÍPIO DE
MARACANÃ (PARÁ/AMAZÔNIA/BRASIL), NO PERÍODO DE 2021 E 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, do Instituto de Ciências da Educação - ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores, Trabalho Educador, Teorias e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

BELÉM-PARÁ

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo
com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)**

A447(ALMEIDA, Débora Renata Muniz.
(De) colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
: experiências dos(as) educadores(as) no Município de
Maracanã(Pará/Amazônia/Brasil) , no período de 2021 a
2022. / Débora Renata Muniz ALMEIDA. — 2023.
192 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2023.

1. (De)colonialidade. 2. Educação Infantil. 3.
Práticas Pedagógicas. 4. Pedagogias Decoloniais. I.
Título.

CDD 370

DÉBORA RENATA MUNIZ ALMEIDA

**(DE)COLONIALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DOS(AS) EDUCADORES(AS) NO MUNICÍPIO DE
MARACANÃ (PARÁ/AMAZÔNIA/BRASIL), NO PERÍODO DE 2021 E 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGED, do Instituto de Ciências da Educação - ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação.

DATA DE AVALIAÇÃO: ____/____/____/.

CONCEITO:_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
(Orientador – PPGED/ICED/UFPA)

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
(Membro Interno – (PPGFIL/IFCH/UFPA)

Prof. Dr. Albert Alan Sousa Cordeiro
(Membro Externo – PPGED/ICED/UNIFAP)

Dedico este trabalho a meu irmão Debson Muniz e minhas tias-mães Antônia Muniz e Ana Saldanha (*in memoriam*), familiares queridos que sempre em vida me motivaram e me inspiraram a tornar meus sonhos realidade. Dedico (também) aos meus pais Elseni Muniz e Francisco Muniz e meu irmão Diogo Muniz – obrigada pelo apoio incondicional em toda minha trajetória acadêmica e profissional, amo vocês!

“Como educadoras e educadores não podemos nos eximir de responsabilidade na questão fundamental da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento. Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também”.

(FREIRE, 1997, p. 62).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter me sustentado em todas as fases da minha vida, no qual o Mestrado em Educação é uma delas. Obrigado Francisco Muniz e Elsenir Muniz por serem pais dedicados e ser meu apoio incondicional.

Aos meus irmãos Diogo Muniz e Debson Muniz (*in memoriam*), que sempre acreditaram nessa irmã chata. Ao meu tio Sandro Muniz e tia Antônia Muniz (*in memoriam*), pelo carinho e pelo apoio no início da minha trajetória acadêmica – essa também é uma conquista de vocês, que assim como meus pais acreditam no meu potencial.

Agradeço a minha tia e irmã de consideração que sempre oraram por mim: Ana Saldanha (*in memoriam*) e Adriana Saldanha – tia, certamente estás feliz por um sonho realizado na minha vida. A todos os meus familiares (Muniz & Marques).

Ao meu esposo e minha sogra meu agradecimento pelo afeto e amor.

Aos educadores(as) e professores(as) responsáveis das escolas Paraíso Infantil, José Salomão Filho e Alacid Nunes – essa pesquisa só foi possível graças a sua colaboração e permissão – meus sinceros agradecimentos!

Ao meu prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, a quem admiro e tenho enorme respeito por ser orientador exemplar e dedicado – certamente levarei muito dos seus ensinamentos para a vida acadêmica e profissional.

Aos professores doutores Albert Cordeiro e Damião Oliveira por serem avaliadores da minha pesquisa e terem feito importantes apontamentos sobre meu trabalho que colaborou para o meu amadurecimento intelectual.

A profa. Dra Sônia Regina, que durante o mestrado foi uma docente que sempre me incentivou e acreditou na minha capacidade – aprendi muito ao seu lado durante o estágio docência.

As professoras Zenilda Botti, Celita Paes, Karla Almeida, Livia Silva e Izabel Reis, que incentivaram-me a concorrer uma vaga no mestrado e sempre estarem na torcida pelo meu sucesso acadêmico.

Agradeço aos meus/minhas amigos(as) queridos(as) que me ajudaram durante esses dois anos de estudo de forma afetiva e solidária, são eles(as): Marco Aurélio, Ana Ribeiro, Deise Ferreira, Cíntia Valéria, Thaís Marcelle, Luciano Medeiros, André Moreira, Juliane, Eduarda, Flávia, Silvio Muniz, Sérgio Muniz, Marilene Guerreiro, Ilma Fialho, Daniel Corrêa, Danielle, Alder Dias, Márcia Reis, Rita Osório e Helena Lima.

A família GEPEIF, obrigada por construir de forma conjunta o amor pela pesquisa como

também pela sede de conhecimento e de forma decolonizada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da Pesquisa.

RESUMO

ALMEIDA, Débora Renata Muniz. **(De)colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: experiências dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 e 2022.** 2023. 192 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

Esta dissertação consiste num estudo que trata sobre as práticas pedagógicas dos educadores(as) que atuam nas escolas de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil) na primeira etapa de ensino sob a perspectiva decolonial, entre os anos de 2021 e 2022, período que marca o contexto pandêmico e pós-pandemia. Para melhor entendimento acerca do *locus* de investigação o foco da pesquisa concentrou-se em três escolas, são elas: EMEI Paraíso Infantil e EMEI José Salomão Filho, ambas localizadas na zona urbana da cidade, e também na EMEIF Alacid Nunes, situada na zona rural do referido município. Na vontade de compreender as práticas pedagógicas de nove educadores(as) que trabalham nas referidas escolas e se essas colaboram sob a luz das pedagogias decoloniais ou na reprodução de uma pedagogia colonizadora na formação social das crianças, chegamos nas seguintes questões norteadoras: 1) Há elementos decoloniais presentes na prática pedagógica dos(as) educadores(as) do Município de Maracanã-PA? 2) Quais concepções esses(as) educadores(as) têm sobre a Pedagogia Decolonial? 3) A legislação que orienta a prática pedagógica na Educação Infantil dialoga com as pedagogias decoloniais ou colonizadoras? 4) Em que medida as produções de caráter *stricto sensu* que versam sobre a Educação Infantil e a decolonialidade podem auxiliar para a compreensão da referida pesquisa? Como forma de delimitar o problema da pesquisa acerca das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) que atuam em três escolas do Município de Maracanã, recorreu-se a quatro objetivos específicos a seguir: 1) Identificar a visão dos(as) educadores(as) acerca das pedagogias decoloniais; 2) Dialogar a partir da (de)colonialidade como são construídas as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) que atuam em três escolas no referido Município, localizada em espaços distintos: uma na zona rural e duas na zona urbana; 3) Examinar a legislação que rege a Educação Infantil e sua relação com a prática pedagógica dos(as) educadores(as) verificando se há um diálogo com as pedagogias decoloniais ou reprodução da pedagogia colonizadora; 4) Mapear teses e dissertações que versam sobre a Educação Infantil e a Decolonialidade no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível em Superior – CAPES. O trabalho está fundamentado metodologicamente na abordagem qualitativa, com ênfase na reflexão teórica e metodológica decolonial, utilizando como referência autores (as), que tratam sobre as pedagogias decoloniais, tais como: Mota Neto (2015), Palermo (2014); Oliveira (2021); Walhs (2009; 2014), e etc., assim como autores que fazem a relação entre a decolonialidade como rupturas ao paradigma moderno-colonial seja no contexto latino-americano – seja estudos que reverberam os efeitos (de)colonial na educação, bem como na primeira etapa de ensino, a exemplo de Ballestrin (2013); Dias (2021); Dias e Abreu (2019); Dussel (1986; 1993); Cordeiro (2021); Coelho (2020); Maldonado-Torres (2008); Mignolo (2010); Saitu (2017); Quijano (2000), entre outros. Ademais, o uso da teoria (razão e atitude) decolonial, justifica-se por compor experiências e práticas insurgentes e contra hegemônica na sociedade e posiciona-se frente a razão moderna-colonial que permeia o processo de fazer pesquisa (OCAÑA; ARIAS; CONEDO, 2018; MIGNOLO, 2008). Para além disso, utiliza-se o método analítico, formulado por Enrique Dussel (1986), pois, nos ajuda a compreender a decolonialidade como razão e atitude de pesquisa, visto que o processo de construção do conhecimento que requer a pesquisa decolonial, a partir da concepção dusseliana, nos permite ir para além de uma análise factual e isolada característica essa presente no processo analítico da ciência moderna. O método-analítico-pedagógico-decolonial, defendido por Dias (2021), permite a reflexão e a posição do pesquisador(a) acerca da realidade estudada percebendo-a como “prática da teoria” e a “teoria da prática”, que promove uma ação de alteridade entre os sujeitos, denotando o caráter libertador do campo educativo ou científico, envolvendo engajamento e desprendimento em uma dimensão decolonial. Nesse ensejo, usa-se a pesquisa de campo e a iconográfica, que sob a ótica decolonial, possibilitam uma investigação aprofundada das questões que permeiam os espaços, as intersubjetividade dos sujeitos, da valorização do “outro” como sujeito ativo, do projeto de sociedade no universo social e simbólico que perpassam às práticas culturais e educativas (DUSSEL, 1986; DIAS, 2021; MIGNOLO, 2008). Na pesquisa de campo houve observações das práticas pedagógicas dos nove educadores/as em sala de aula e/ou no espaço escolar, anotações, participação de reuniões pedagógicas no processo de retorno às aulas, ou seja, pós-pandemia, contudo, somente foram abordados as narrativas de três educadores(as), devido serem os participantes que apresentaram com mais riqueza sua percepção acerca da realidade educacional do município, de suas práticas educativas, que ora convergem para postura decolonizadora – ora reproduz as marcas da colonialidade pedagógica. Dito isso, a pesquisa iconográfica foi essencial, pois, o uso de fotografias/imagens ajudam a evidenciar a ação educadora no universo escolar, trazendo novos olhares acerca das práticas curriculares, pedagógicas, através de uma lente interpretativa dessas fontes. Nessa perspectiva, utilizou-se o levantamento documental como forma de auxiliar na compreensão da referida pesquisa e suas implicações sobre a prática pedagógica dos(as) educadores(as) que atuam nas três escolas de Maracanã (PA), sendo assim, foram coletados diversas fontes como atividades realizadas durante o ensino remoto

e presencial no período de 2021 e 2022, calendários escolares, o currículo proposto pelo Município para a primeira etapa da Educação Básica no período de isolamento social, Resoluções nº 002/003 de 04 e 20 de agosto de 2021, que orientou o processo de produção dos cadernos de atividades e relatórios ou diários de classes produzidos para dar conta do desempenho e avaliação das crianças durante a pandemia, planejamento curricular. Dentro do levantamento consideramos, também, os documentos oficiais que versam sobre a Educação Infantil, na ânsia de compreender se estas orientações dialoga para a sedimentação de uma Pedagogia Decolonial no universo escolar, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009; 2010). Soma-se ao processo de investigação acerca do assunto: o emprego do estado de conhecimento como prática de análise das teses e dissertações que estão disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível em Superior – CAPES, na intenção de mapear esses estudos sobre a Educação Infantil dentro de uma perspectiva decolonial. O interesse em fazer um mapeamento dessas produções permite delinear como às pesquisas em torno de uma temática estão sendo trabalhadas, possibilitando novos olhares acerca da decolonialidade e Educação Infantil, para, além disso, permite encontrar lacunas e/ou novas inquietações acerca do mesmo objeto com vista em análises futuras (MOROSINI e FERNANDES, 2014). Nessa direção, no banco de dados da CAPES, foi escolhida a categoria analítica Pedagogia Decolonial, encontrando 11.722 resultados, entre teses e dissertações (acadêmico e profissional), que trate de forma direta e indireta sobre práticas pedagógicas/decoloniais no contexto da Educação Infantil, no período de 2013 a 2022, na área temática da Educação. Como resultado chegou-se a vinte e cinco trabalhos, distribuídos em oito teses e dezessete dissertações, sendo onze trabalhos defendidos no âmbito do Mestrado Acadêmico e seis trabalhos apresentados no campo do Mestrado Profissional. Entre os resultados considera a emergência em problematizar a Educação Infantil dentro de uma perspectiva decolonial, pois, ao realizar a pesquisa na três unidades de ensino a partir das narrativas dos(as) educadores(as) e atividades realizadas em sala de aula e sua interlocução com as práticas curriculares ficaram evidente que a predominância da pedagogia colonizadora ainda se faz presente no processo formativo das crianças, contudo, sua visão presente nas narrativas dos(as) colaboradores(as) sobre o currículo proposto pelo município são permeados por uma razão e atitude decolonizadora – bem como em algumas atividades e/ou ações pedagógicas foi possível vislumbrar práticas decoloniais ainda que pontuais. Por fim, conforme vai aprofundando o diálogo e a discussão da referida dissertação sobre as práticas dos(as) educadores(as), chega-se como reflexão a necessidade de decolonizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil e a insurgência e a defesa das pedagogias decoloniais no universo escolar.

Palavras-chave: (De)colonialidade. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Pedagogias Decoloniais.

ABSTRACT

ALMEIDA, Débora Renata Muniz. **(De)coloniality and Pedagogical Practices in Early Childhood Education: experiences of educators in the Municipality of Maracanã (Pará/Amazon/Brazil), in the period 2021 and 2022.** 2023. 192 pages. Dissertation (Master in Education) – Federal University of Pará, Belém, 2023.

This dissertation consists of a study that deals with the pedagogical practices of educators who work in schools in Maracanã (Pará/Amazônia/Brazil) in the first stage of teaching from a decolonial perspective, between the years 2021 and 2022, a period that marks the pandemic and post-pandemic context. For a better understanding of the locus of investigation, the focus of the research was concentrated on three schools, they are: EMEI Paraíso Infantil and EMEI José Salomão Filho, both located in the urban area of the city, and also at EMEIF Alacid Nunes, located in the rural area of the aforementioned County. In the desire to understand the pedagogical practices of nine educators who work in the aforementioned schools and whether they collaborate in the light of decolonial pedagogies or in the reproduction of a colonizing pedagogy in the social formation of children, we arrive at the following guiding questions: 1) Are there decolonial elements present in the pedagogical practice of educators from the Municipality of Maracanã-PA? 2) What conceptions do these educators have about Decolonial Pedagogy? 3) Does the legislation that guides pedagogical practice in Early Childhood Education dialogue with decolonial or colonizing pedagogies? 4) To what extent can productions of a stricto sensu nature that deal with Early Childhood Education and decoloniality help to understand the aforementioned research? As a way of delimiting the research problem regarding the pedagogical practices of educators who work in three schools in the Municipality of Maracanã, the following four specific objectives were used: 1) Identify educators' views on decolonial pedagogies; 2) Dialogue based on (de)coloniality how the pedagogical practices of educators who work in three schools in the aforementioned Municipality are constructed, located in different spaces: one in the rural area and two in the urban area; 3) Examine the legislation that governs Early Childhood Education and its relationship with the pedagogical practice of educators, checking whether there is a dialogue with decolonial pedagogies or reproduction of colonizing pedagogy; 4) Map theses and dissertations that deal with Early Childhood Education and Decoloniality in the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES database. The work is methodologically based on a qualitative approach, with an emphasis on decolonial theoretical and methodological reflection, using as references authors who deal with decolonial pedagogies, such as: Mota Neto (2015), Palermo (2014); Oliveira (2021); Walhs (2009; 2014), etc., as well as authors who make the relationship between decoloniality as ruptures to the modern-colonial paradigm, whether in the Latin American context – or studies that reverberate the (de)colonial effects in education, as well as in the first stage of teaching, following the example of Ballestrin (2013); Dias (2021); Dias and Abreu (2019); Dussel (1986; 1993); Lamb (2021); Coelho (2020); Maldonado-Torres (2008); Mignolo (2010); Saitu (2017); Quijano (2000), among others. Furthermore, the use of decolonial theory (reason and attitude) is justified by composing insurgent and counter-hegemonic experiences and practices in society and is positioned against the modern-colonial reason that permeates the process of doing research (OCAÑA; ARIAS; CONEDO, 2018; MIGNOLO, 2008). Furthermore, the analytical method is used, formulated by Enrique Dussel (1986), therefore, helps us to understand decoloniality as a reason and attitude for research, since the process of knowledge construction that requires decolonial research, based on the Dusselian conception, allows us to go beyond a factual analysis and isolated characteristic present in the analytical process of modern science. The analytical-pedagogical-decolonial method, defended by Dias (2021), allows the researcher to reflect and position himself on the reality studied, perceiving it as a “practice of theory” and “theory of practice”, which promotes an action of otherness between subjects, denoting the liberating character of the educational or scientific field, involving engagement and detachment in a decolonial dimension. In this opportunity, field and iconographic research are used, which from a decolonial perspective, enable an in-depth investigation of the issues that permeate spaces, the intersubjectivity of subjects, the valorization of the “other” as an active subject, the project of society in the social and symbolic universe that permeates cultural and educational practices (DUSSEL, 1986; DIAS, 2021; MIGNOLO, 2008). In the field research, there were observations of the pedagogical practices of the nine educators in the classroom and/or in the school space, notes, participation in pedagogical meetings in the process of returning to classes, that is, post-pandemic, however, these were only addressed the narratives of three educators, as they were the participants who most richly presented their perception about the educational reality of the municipality, its educational practices, which sometimes converge towards a decolonizing stance – sometimes reproduce the marks of pedagogical coloniality. That said, iconographic research was essential, as the use of photographs/images helps us to highlight educator action in the school universe, bringing new perspectives on curricular and pedagogical practices, through an interpretative lens of these sources. From this perspective, the documentary survey was used as a way of helping to understand the referred research and its implications on the pedagogical practice of educators who work in the three schools in Maracanã (PA), therefore, various sources were collected, such as activities carried out during remote and in-person teaching

in the period of 2021 and 2022, school calendars, the curriculum proposed by the Municipality for the first stage of Basic Education during the period of social isolation, Resolutions nº 002/003 of August 4 and 20, 2021, which guided the production process of activity notebooks and reports or diaries of classes produced to account for children's performance and assessment during the pandemic, curriculum planning. Within the survey, we also considered official documents that deal with Early Childhood Education, in the desire to understand whether these guidelines contribute to the sedimentation of a Decolonial Pedagogy in the school universe, such as the National Common Curricular Base – BNCC (2017); National Curricular Reference for Early Childhood Education - RCNEI (1998) and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI (2009; 2010). In addition to the research process on the subject: the use of the state of knowledge as a practice for analyzing theses and dissertations that are available in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES, with the intention of mapping these studies on Early Childhood Education within a decolonial perspective. The interest in mapping these productions allows us to outline how research around a theme is being worked on, enabling new perspectives on decoloniality and Early Childhood Education, and, in addition, it allows us to find gaps and/or new concerns about the same object with a view to future analyzes (MOROSINI and FERNANDES, 2014). In this sense, in the CAPES database, the analytical category Decolonial Pedagogy was chosen, finding 11,722 results, including theses and dissertations (academic and professional), that deal directly and indirectly with pedagogical/decolonial practices in the context of Early Childhood Education, from 2013 to 2022, in the thematic area of Education. As a result, twenty-five works were obtained, divided into eight theses and seventeen dissertations, with eleven works defended within the scope of the Academic Master's degree and six works presented in the field of the Professional Master's degree. Among the results, it considers the emergency in problematizing Early Childhood Education within a decolonial perspective, as, when carrying out research in three teaching units based on the narratives of educators and activities carried out in the classroom and their interlocution with curricular practices, it became evident that the predominance of colonizing pedagogy is still present in the children's formative process, however, their vision present in the collaborators' narratives about the curriculum proposed by the municipality are permeated by a reason and attitude decolonizing – as well as in some activities and/or pedagogical actions it was possible to glimpse decolonial practices, albeit occasional. Finally, as the dialogue and discussion of the aforementioned dissertation on the practices of educators deepens, we come to reflect on the need to decolonize pedagogical practices in Early Childhood Education and the insurgency and defense of decolonial pedagogies in the school universe.

Keywords: (De)coloniality. Early Childhood Education. Pedagogical practices. Decolonial Pedagogies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Congresso de Mulheres no templo sede de uma igreja pentecostal.....	25
Figura 2	– Capa do livro didático “Eu gosto de Estudos Sociais”.....	26
Figura 3	– Capa do livro didático “Nova História Crítica”.....	28
Figura 4	- Mapa da localização do Município de Maracanã (PA).....	36
Figura 5	– Resolução nº 002 de agosto de 2021.....	100
Figura 6	– Calendário Pedagógico do ano de 2021.....	108
Figura 7	– Calendário Pedagógico do ano de 2022.....	108
Figura 8	– Atividade referente a Semana da Páscoa (Escola Paraíso Infantil).....	109
Figura 9	– Atividade referente a Semana da Páscoa (Escola José Salomão Filho).....	109
Figura 10	– Atividade sobre o mês Internacional da Mulher (Escola Alacid Nunes).....	110
Figura 11	– Atividade Dia da Bandeira (Escola Alacid Nunes).....	110
Figura 12	– Atividade Dia Água (Escola José Salomão Filho).....	110
Figura 13	– Atividade sobre Adesão do Pará (Escola José Salomão Filho).....	110
Figura 14	– Atividade sobre o Dia das Mães (Escola José Salomão Filho).....	110
Figura 15	– Mural sobre o Dia do Índio (Escola Paraíso Infantil).....	111
Figura 16	– Atividade sobre o Dia do Índio (Escola Paraíso Infantil).....	111
Figura 17	- Atividade sobre o Dia do Índio (Escola Paraíso Infantil).....	111
Figura 18	– Atividade sobre o Dia do Índio (Escola José Salomão Filho).....	112
Figura 19	– Atividade sobre o Dia do Índio (Escola José Salomão Filho).....	112
Figura 20	– Atividade sobre o Dia do Índio (Escola Paraíso Infantil).....	112
Figura 21	– Atividade sobre a Chegada dos Portugueses ao Brasil – ensino remoto (Escola Paraíso Infantil).....	114
Figura 22	– Capa do livro “Curumim” (Escola José Salomão Filho).....	114
Figura 23	– Interior do livro “Curumim” (Escola José Salomão Filho).....	114
Figura 24	– Trecho da música infantil “tu tu tupi” (Escola Alacid Nunes).....	114
Figura 25	– Brincadeira “rabo do macaco” (Escola Alacid Nunes).....	115
Figura 26	– Brincadeira da peteca (Escola Alacid Nunes).....	115
Figura 27	– Peteca Indígena (Escola Alacid Nunes).....	115
Figura 28	– Atividade referente ao Aniversário de Maracanã (Escola Paraíso	

Infantil).....	118
Figura 29 – Atividade referente ao Aniversário de Maracanã (Escola Alacid Nunes).....	118
Figura 30 – Atividade referente ao Aniversário de Maracanã (Escola Paraíso Infantil).....	119
Figura 31 – Atividade referente ao Aniversário de Maracanã (Escola Paraíso Infantil).....	119
Figura 32 – Atividade referente ao Dia da Escola (Escola José Salomão Filho)...	120
Figura 33 – Atividade sobre o Dia da Água Escola José Salomão Filho).....	120
Figura 34 – Atividade sobre o Dia da Água (Escola Paraíso Infantil).....	120
Figura 35 – Atividade sobre o Aniversário de MARACANÃ.....	120
Figura 36 – Atividade referente ao Aniversário de Maracanã (Escola Paraíso Infantil).....	120
Figura 37 – Atividade referente ao Aniversário de Maracanã (Escola Paraíso Infantil).....	120
Figura 38 – Atividade referente ao Aniversário de Maracanã (Escola Paraíso Infantil).....	121
Figura 39 – Atividade referente ao Aniversário de Maracanã (Escola Paraíso Infantil).....	121
Figura 40 – Atividade referente ao Aniversário de Maracanã (Escola Paraíso Infantil).....	121
Figura 41 - Cortejo Cultural referente aos 369 anos do Município de Maracanã..	122
Figura 42 - Cortejo Cultural referente aos 369 anos do Município de Maracanã..	122
Figura 43 – Cortejo Cultural referente aos 369 anos do Município de Maracanã..	122
Figura 44 – Mostra Cultural referente aos 369 anos do Município de Maracanã..	122
Figura 45 – Mostra Cultural referente aos 369 anos do Município de Maracanã..	122
Figura 46 – Mostra Cultural referente aos 369 anos do Município de Maracanã..	122
Figura 47 – Desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.....	123
Figura 48 – Desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.....	123
Figura 49 – Desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.....	123
Figura 50 – Desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.....	123
Figura 51 – Desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.....	123
Figura 52 – Desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.....	123

Figura 53 – Desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.....	123
Figura 54 – Desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.....	123
Figura 55 – Desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.....	123
Figura 56 – Desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.....	123
Figuras 57 – Fichas de acompanhamento de aprendizagem.....	165
Figura 58 – Fichas de acompanhamento de aprendizagem.....	165

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Classificação das produções <i>stricto sensu</i> por gênero	69
Gráfico 2 – Produções <i>stricto sensu</i> por região – que aborda a Educação Infantil e Decolonialidade.....	71
Fluxograma 1 – Temáticas principais tratadas nas teses e dissertações.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos educadores/as.....	67
Quadro 2 – Detalhamento dos trabalhos disponíveis e encontrados no diretório da CAPES (teses e dissertações).....	69
Quadro 3 – Detalhamento dos subtemas de acordo com os três principais eixos temáticos presentes nas produções <i>stricto sensu</i> – coletada na CAPES, entre os anos de 2016 a 2022.....	74
Quadro 4 - Detalhamento das teses coletadas no banco da Capes – nos anos de 2016, 2017, 2019 a 2021.....	77
Quadro 5 – Detalhamento das dissertações acadêmicas coletadas no banco da CAPES – nos anos de 2017, 2018, 2020 e 2021.....	82
Quadro 6 – Detalhamento das dissertações profissionais coletadas no banco da CAPES, entre os anos de 2019 a 2022.....	91
Quadro 7 – Estrutura do primeiro e segundo caderno do 3º bimestre de 2021.....	101
Quadro 8 – Processo de matrícula e recomendações por parte da Prefeitura de Maracanã ao retorno às aulas no contexto da pandemia do Covid-19, no ano letivo de 2022.....	102
Quadro 9 – Planejamento curricular para as turmas de Pré-I e Pré-II (ano letivo 2021).....	159
Quadro 10 – Registro/avaliação por criança.....	166

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENTUR	Fundação Cultural do Pará
CMA	Centro de Memória da Amazônia
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EEEF	Escola Estadual do Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EEEFM	Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEPEIF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal do Pará
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
JN	Jardim Nômade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGCSCA	Organização não Governamental Centro Solidariedade da Criança e do Adolescente
PA	Pará
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPICH	Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

PPGECC	Programa Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDuc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPGEDUC	Programa Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPGER	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
PPGIELT	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar, Educação, Linguagem e Tecnologia
PROFHISTÓRIA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
TJE	Tribunal de Justiça do Estado
TICs	Tecnologia de Informação e Comunicação
RCM	Referência Curricular Municipal
RCNEI	Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil
UEG	Universidade do Estado de Goiás
UNIP	Universidade Paulista
UNOPAR	Faculdades Integradas Norte do Paraná
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade do Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS	22
1.1 Motivação da pesquisa: trajetórias que traduz o interesse na temática.....	23
1.2 Problema e objetivos da pesquisa.....	33
1.3 Contextualizando o lócus de pesquisa.....	36
1.4 Estrutura da dissertação.....	38
2 A DECOLONIALIDADE COMO RAZÃO E ATITUDE (TEORIA E MÉTODO) NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	40
2.1 Premissas que precedem e traduzem o campo político da Decolonialidade.....	48
2.2 A decolonialidade como abordagem de pesquisa: razão e atitude.....	60
2.3 Os procedimentos da pesquisa.....	64
2.4 Os (as) colaboradores(as) da pesquisa.....	67
3 ESTADO DO CONHECIMENTO: TESES E DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM A RELAÇÃO ENTRE A DECOLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL	68
3.1 Temáticas encontradas nas teses que versam sobre a decolonialidade e a Educação Infantil.....	76
3.2 Temáticas encontradas nas dissertações referente ao Mestrado Acadêmico que versam sobre a decolonialidade e Educação Infantil.....	82
3.3 Temáticas encontradas nas dissertações referente ao Mestrado Profissional que versam sobre a decolonialidade e Educação Infantil.....	90
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E (DE)COLONIALIDADE NA ESCOLA EM MARACANÃ	97
4.1 Contexto da educação do Município no período pandêmico e pós-pandemia nos anos de 2021 e 2022.....	97
4.2 Sobre os(as) colaboradores(as) da Pesquisa: aspectos da formação e exercício educador.....	104
4.3 (De)colonialidade e Educação Infantil: implicações nas práticas curriculares e pedagógicas.....	108
5 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E PRÁTICAS INSURGENTES NA ESCOLA EM MARACANÃ	129
5.1 A percepção dos educadores (as) sobre as pedagogias decoloniais.....	129
5.2 Decolonizando as práticas na Educação Infantil.....	147
5.3 Práticas outras: em defesa de práticas decoloniais na Educação Infantil.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	184

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

A escola é uma dimensão importante da formação da identidade das crianças, em especial a Educação Infantil, pois, é por meio dela que há o reconhecimento do desenvolvimento integral da infância, compreendendo-as como sujeitos de direito. Sob esse viés, concordamos com a premissa que as crianças necessitam vivenciar e construir suas próprias identidades, sendo o âmbito escolar, fundamental para essa construção e valorização identitária (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010). A criança percebida como um ser social, produtora de cultura e sujeito histórico, deve ser vista como pertencente ao mundo físico e social capaz de construir e formar sua identidade individual e coletiva, dentro das ações concretas e subjetivas que abrangem as infâncias, sendo a interação e a brincadeira, o fator predominante do currículo que compõem a Educação Infantil (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017).

Todavia, a colonialidade pedagógica¹ compõe uma estrutura dominante na educação das crianças, pautada num projeto de poder que busca moldar o desenvolvimento infantil, em prol da manutenção do sistema-mundo: refletindo na organização das políticas educacionais, no currículo, nos sistemas de ensino, nas unidades escolares e na própria prática pedagógica dos educadores(as) que atuam no espaço escolar. Por sua vez, nessa direção contra hegemônica, a prática educadora deve ser orientada por um conjunto de experiências que compõem a realidade concreta das crianças, da sua comunidade, como questão antagônica ao modelo tradicional de escolarização e universalização do saber europeizado. É necessária uma educação que dialogue com as vivências e saberes dos seus sujeitos, em outras palavras, da sua vida cultural, social e política, demonstrando o caráter subversivo do processo pedagógico (COELHO, 2020; MOTA NETO, 2015; WALSH, 2014).

Na escola a valorização da diversidade sociocultural que suleam os saberes construídos pelas crianças é crucial, pois, o saber produzido por estas: compõem as distintas maneiras e manifestações realizadas pela relação entre a criança e seus pares, o território, a comunidade, seu pertencimento étnico-social, em especial como sujeitos amazônidas – elementos presentes no ato de brincar e nas relações sociais das crianças, que devem ser consideradas na Educação Infantil e na ação pedagógica do(a) educador(a). Visto que na primeira etapa de ensino da

¹ Segundo, Souza; Oliveira (2015), a colonialidade pedagógica constitui-se como uma educação pautada na concepção eurocêntrica de caráter elitista e racista, que ao longo da história construiu-se e solidificou-se como uma prática de dominação do saber, que produz a ideia de inexistência dos saberes locais e das práticas pedagógicas desde o processo de colonização do território brasileiro, nos quais os “Currículos, didáticas e projetos pedagógicos são articulados pela lógica subalternizadora surgida no Brasil colonial e ao longo do tempo preservou no atual sistema de ensino e nas atuais pedagogias a colonialidade pedagógica” (SOUZA; OLIVEIRA, 2015, p. 9).

Educação Básica, torna-se primordial possibilitar o desenvolvimento da criança de forma integral (BRASIL, 1990). Assim, esta pesquisa concentra-se em três escolas (uma situada na zona rural e duas na zona urbana do município de Maracanã-PA), cujo colaboradores(as) do estudo são nove educadores(as), como premissa de compreender como se constrói às práticas pedagógicas no âmbito escolar, e se as mesmas se baseiam em uma concepção e/ou princípios relacionados à decolonialidade, haja vista, que pressupomos a escola como parte importante para o desenvolvimento da infância, e considera-se que as “[...] práticas pedagógicas de resistência, [...], tem papel importante nesse processo de desconstrução dos paradigmas dominantes coloniais que orientam o processo ensino-aprendizagem” (COELHO, 2020, p. 15).

Sob essa perspectiva intitulou-se esta pesquisa “(De)colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: experiências dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), nos anos de 2021 e 2022”. Dessarte, esta seção, integra as inquietações e motivações acerca da presente pesquisa, referente às práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica, em três escolas do município de Maracanã, e as razões pela escolha e lócus de estudo na relação como educadora-pesquisadora.

1.1 Motivação da pesquisa: trajetória que traduz o interesse na temática

Na década de 1990, minha infância foi orientada por diversos saberes, ora colonizadores – ora decoloniais. Sabendo que nossa identidade é marcada pela relação que construímos coletivamente, posso dizer, que minha construção como mulher, cristã, educadora e pesquisadora, perpassa por experiências e vivências desde a infância até a vida adulta. Sou a filha caçula de três irmãos. E remeto minhas primeiras memórias e minha existência, no contato e aprendizados com os saberes advindos dos meus avós. No Município de Curuçá (PA), quando visitávamos meus avós, era comum ouvir histórias de visagens, curupiras, lobisomens, mãe d’ água, entre outros, sempre contadas no final da tarde pelo avô materno, situação a qual me assustava e ao mesmo tempo me deixava curiosa com esse universo mágico e sobrenatural, que naquele momento era tão real e presente, lembro-me, que não podia ficar no período de meio dia ou às dezoito horas da tarde, no igarapé do sítio, pois, teria o perigo da mãe d’ água me “encantar” (minha avó materna sempre me chamava atenção, pois, eu queria sempre ficar na água) ou se por acaso ouvíssemos o assovio da “Matinta-Perera”, era para oferecermos café e cigarro, o barulho da “rasga mortalha” próximo da casa é o presságio que alguém da família irá morrer, ou canto do pássaro “Bem-te-vi” significa que uma das moças está grávida.

Essas histórias somavam-se com os conhecimentos e saberes das ervas medicinais por parte da minha avó paterna, que sabia quais receitas caseiras, eram boas para rouquidão, gripe, asma, sarampo, vermes, cicatrizar feridas, e etc. – quantas vezes, as seis da manhã os netos (as) eram acordados para tomar banho de ervas, geralmente constituído por hortelã, manjericão, alfavaca, japana, arruda, catinga-de-mulata, folha de laranjeira ou limoeiro, folha do pião e algodão), que eram colocados dentro de uma bacia de alumínio e exposta ao sereno da noite, explicando que esse “banho de cheiro” era bom para gripe, constipação, dor de cabeça, asma... Confesso que amava! Em sua casa sempre tinha uma planta que auxiliava na cura de alguma moléstia, infelizmente: minha avó faleceu e com ela a maioria desses saberes foi perdida, devido os filhos/filhas e netos/as não terem interesse por esses saberes.

Minha família materna e paterna sempre foi muita comunicativa, era comum nas reuniões familiares (almoços, festas de aniversários, velórios), os mesmos contar piadas, anedotas, histórias dos parentes, e como criança acabávamos por fazer parte daquele ambiente, netos(as)/filhos(as) reuniam-se para brincar de várias brincadeiras, como pira-garrafão, taco, pira-se-esconde, pira-alta, pira-cola, amarelinha, bole-bole, detetive-ladrão, power rangers, educadores/as, subir em árvores e apanhar frutos, futebol, cantigas de roda, boneca, carrinho, casinha, entre outros, brincadeiras essas que (também) faziam parte da minha vizinhança, quando criança. Entretanto, sabendo que a colonialidade perpassa também sobre as infâncias, especialmente acerca dos papéis de gênero, naquele período as brincadeiras eram separadas entre meninos e meninas, em outras palavras, seja no seio familiar, como na escola, referente à Educação Infantil, não podíamos participar ou brincar com os brinquedos/brincadeiras considerados de meninos. Esse papel da mulher na sociedade, também é marcado na minha educação cristã em uma igreja pentecostal, pois, era acostumada desde criança a ouvir nos cultos, as lideranças religiosas fazerem declarações que ditava o como deve ser o comportamento das mulheres no ideário de uma sociedade conservadora.

Figura 1: Congresso de Mulheres no templo sede de uma igreja pentecostal.



Fonte: arquivo pessoal, 2001. # Para Todos Verem.

A imagem é uma fotografia oriunda do arquivo pessoal da autora. A fotografia foi tirada no ano de 2001, como forma de registrar a participação no Congresso de Mulheres realizado no templo sede de uma igreja pentecostal, localizada no bairro Umarizal, em Belém do Pará. Na foto é possível ver três pessoas. Da esquerda para a direita está a autora na idade de onze anos, da cor parda, com os cabelos pretos soltos, vestida com uniforme da festa constituída por uma saia azul-marinho do comprimento midi, uma camisa branca de manga até o cotovelo. Ao centro está a mãe da pesquisadora, que na época era regente geral das congregações pertencentes à sede regional do bairro de Águas Lindas. Ela estava usando o uniforme da festa, constituído por saia e blusa da cor azul clara. Minha mãe é da cor parda e seus cabelos são enrolados, porém, na fotografia a mesma usava um penteado preso denominado “coque”. No canto direito para à esquerda, está minha tia-mãe-do-coração (não tem relação sanguínea). Minha tia era negra, no dia do evento foi “porta-bandeira” da festa – ela usava óculos, seus cabelos são crespos estão amarrados no estilo “coque”, estava vestida com o uniforme constituído por uma blusa azul claro e saia midi da cor azul-marinho. [FIM DA DESCRIÇÃO].

No entanto, quando criança circulava por outras crenças religiosas, pois, quando passava os fins de semana na casa da minha avó paterna, era comum participar de sessões espíritas, levada pela minha tia, porém minha participação era mais frequente nas missas ministradas na Paróquia Sagrado Coração de Jesus, situado no Conjunto Júlia Seffer, bairro de Águas Lindas, em Ananindeua (PA), bem como das ladainhas, novenas ou da procissão do Círio de Nossa Senhora de Nazaré pela televisão, santa a qual minha avó era devota, lembro que nesse tipo de festejo era comum os meus tios e tias, primas e primos, amigos da família, participar do tradicional almoço do Círio na “casa da vovó”, com direito a pato no tucupi, maniçoba, açaí com farinha, peru, tacacá, vatapá, churrasco, feijoada e demais iguarias. Ingressei no universo das letras e das palavras com a minha avó, que embora possuía o magistério, não exercia a profissão, pois sempre dedicou-se a criação de seus filhos(as) e netos(as), contudo, foi ela que ensinou até minha geração a ler e escrever, bem como aprender a tabuada (não cheguei a esse momento, pois, minha avó ficou doente: falecendo). Quando fui matriculada na escola aos cinco anos de idade, no Jardim I, lembrou-me que a educação reduzia ao ensino das vogais e numerais, roda de conversa não existia, as cadeiras eram enfileiradas, como permaneceram até o Ensino Médio.

Aos seis anos, passaram-me para a “alfabetização”, tendo em vista, que já estava adiantada, pois desde os cinco anos de idade, já sabia ler e escrever. O ensino nesse período ficou marcado pelo aprendizado das famílias silábicas, o momento de socialização que tínhamos eram os vinte minutos de recreio, tempo esse que brincávamos de brincadeiras aprendidas fora do espaço escolar, como amarelinha, elástico, pira-se-esconde, entre outros. As datas comemorativas como a páscoa, o dia das mães, o dia do índio, a semana da independência, entre outros, era presente no currículo da Educação Infantil. De forma que essas datas eram trabalhadas de forma esvaziada e sem a compreensão crítica necessária para o processo formativo que compõe a educação das crianças, nessa faixa etária.



Fonte: <https://www.trocadelivros.com.br>. Acesso em: 10/08/2022. #ParaTodosVerem.

A imagem mostra a capa do livro “Eu gosto de Estudos Sociais” destinada para a 3ª série do Ensino Fundamental, especificamente para às aulas da disciplina do mesmo título do material didático (Estudos Sociais). O livro foi produzido pelas autoras Célia Passos e Zeneide Silva, que criaram uma coleção inteira para as séries iniciais. Aprovada pelo Ministério da Educação, a coleção circulou nas escolas públicas, inclusive na escola em que a autora dessa pesquisa estudou, isto é na EEEF Novas Águas Lindas, situada em Ananindeua (PA). Na capa do livro há dois meninos. O primeiro menino tem as seguintes características: criança negra, de cabelos encaracolados, usando uma camisa amarela e um boné vermelho, assim como a imagem sugere o uso de uma calça azul. Na sua mão tem uma tesoura que está usando para ajustar a maquete que sugere ser o espaço da escola. O segundo menino tem as seguintes características: criança branca, de cabelos lisos, vestido de uma calça marrom, camisa amarela e uma jaqueta verde com um livro na mão da capa azul e amarela, olhando para a maquete da escola. Na imagem, existe uma menina branca do cabelo ruivo e está deitada e com sua mão esquerda encaixa um peça na maquete, usando um laço vermelho na cabeça e óculos, vestida em um short vermelho com listras amarelas, meias brancas e sapatos vermelhos, para além disso, é possível que esteja usando uma camisa branca. [FIM DA DESCRIÇÃO].

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a imagem de uma cultura hegemônica e superior constituía uma boa parte do ensino praticado pelos educadores, visto que a prática pedagógica e os livros didáticos ampliavam o que foi tratado na Educação infantil, ou seja, no Brasil não havia racismo, discriminação social. O “mito da democracia racial”², constituía-se como uma bandeira no processo de formação e constituição do processo histórico e do “forjamento” da identidade brasileira. Assim, era ensinado que a miscigenação entre os povos (europeus, indígenas e negros) são fruto das contribuições³ deste para o país, o negro contribuía

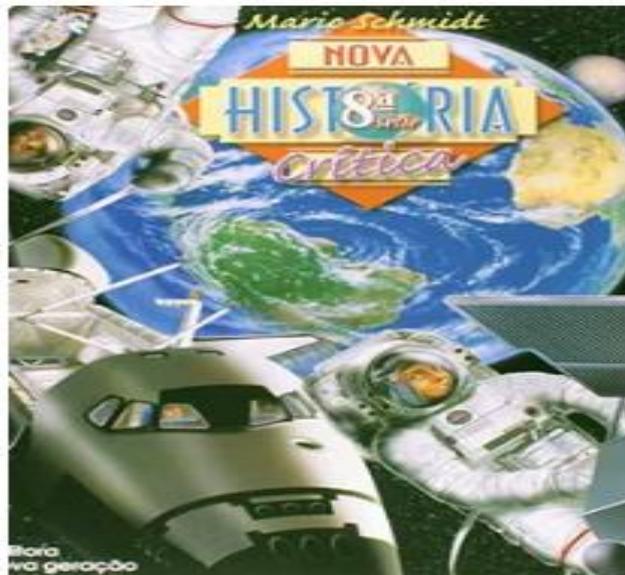
² Segundo Nilma Lino Gomes (2005), o mito da democracia racial caracteriza como uma “corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento” (GOMES, 2005, p. 57).

³ Essa interpretação que era divulgada nos livros didáticos da coleção “Eu gosto de Estudos Sociais” não é uma invenção do século XX, mas remonta ao século XIX, na busca do forjamento de uma identidade nacional no Império do Brasil. Uma das instituições responsável pelo processo de hierarquização da raça (Quijano, 2005), foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, em 1838, instituição preponderante para fundamentar o preconceito racial brasileiro, conforme Júnior (2010), haja vista, que entre os intelectuais que

por sua força de trabalho, devido sermos descendentes de escravos africanos – ao indígena sua maior contribuição era seus costumes que foram incorporados ao modo de vida brasileiro, como tomar banho, pescar, dormir na rede – aos europeus cabia a estes o papel civilizador que “possibilitou” na formação social do país marcada pela língua, religião e dominação da natureza.

O ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostrava a valorização da dominação portuguesa, que ora aparecia nos discursos dos educadores/as e nos livros didáticos como “civilizadores”, “conquistadores”, “modernizador”, no que tange o desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país, subalternizando e invisibilizando as culturas “outras” deixadas por nossos ancestrais (povos negros, indígenas, tradicionais). O aprendizado nessa etapa de ensino era composto pela pedagogia tradicional, isto é, no qual o aluno é mero receptor e os conteúdos compõem um currículo oficial, cujo objetivo é apenas a transmissão do conhecimento, não tendo espaço para a criticidade, para o diálogo e a transformação social (FREIRE, 1987).

Figura 3: Capa do livro didático “Nova História Crítica”.



Fonte: <https://www.amazon.com.br>. Acesso em: 10/08/2022. #ParaTodosVerem.

A imagem mostra a capa do livro “Nova História Crítica” destinada para a 8ª série do Ensino Fundamental, para às aulas da disciplina História. O livro didático foi escrito pelo autor Mario Schmidt, que criou uma coleção inteira para os anos finais. Aprovada pelo Ministério da Educação, a coleção circulou nas escolas públicas, inclusive na

colaborou para “imagem” de um país “civilizador” desde o período Brasil-colônia, porém, baseada na inferioridades do povo negro e indígena, foi o viajante alemão Karl Philipp Von Martius, que escreveu uma monografia intitulada “Como se deve escrever a história Brasil”, premiada em 1847, pelo IHGB, que tratava de forma básica como deveria ser a contribuição de três raças (índios, brancos e negros). Assim, neste projeto de história nacional produzido por Von Martius, fica evidente que as raças consideradas subalternas os indígenas e negros “[...] acabariam sendo incorporadas à raça européia. O branco, ao seu ver, deveria ser inclusive alvo de igual interesse por seu sentido claramente civilizador. [...] a visão do elemento negro como fator de impedimento ao processo de civilização [...]” (JÚNIOR, 2010, p. 43).

escola em que a autora dessa pesquisa estudou, ou seja na EEEFM Eneida de Moraes, localizada no conjunto Júlia Seffer, bairro de Águas Lindas, em Ananindeua (PA). Na capa do livro há dois meninos vestidos de astronautas fora da nave espacial, ao fundo é possível ver o planeta terra. [FIM DA DESCRIÇÃO].

A disciplina de História (Anos Finais do Ensino Fundamental) eram às aulas que chamavam minha atenção e aguçava minha curiosidade sobre o assunto, para além disso, os livros didáticos desse componente curricular também vinha com um teor crítico sobre os processos que compunha a natureza do sistema capitalista sobre a sociedade, em especial da 8ª série, que tratavam de temas sobre a história mundial e nacional como: A Primeira e Segunda Guerra Mundial, Revolução Russa, Guerra Fria, A crise do populismo, A Ditadura Militar, entre outras temáticas, tratados na coleção “Nova História Crítica” por Mário Schmidt – procurando imagens da coleção (da 5ª a 8ª série) do referido autor descobri uma polêmica relacionada a esta coleção de autoria do jornalista Ali Kamel que foi publicada e divulgada no jornal “O Globo”, em 2007, a denúncia tratava doutrinação ou teor ideológico de esquerda na escola, tendo uma ampla repercussão e participação da ala conservadora do país – segundo, Umbelino (2017), as críticas a coleção “Nova História Crítica” repercutiram no papel do ensino da disciplina História e permitiu:

[...], promover um forte movimento, iniciado quando o MEC proíbe a distribuição deste material, e abriu as portas para que setores conservadores da sociedade assumam o papel de censores do ensino e do trabalho do educador, interferindo no ensino sob pretexto de proteger a sociedade de uma suposta doutrinação. O fato é que, como foi discutido neste texto, a História, sua escrita e o seu ensino, sempre carregaram a marca de alguma ideologia. O que talvez tenha incomodado a imprensa e os setores conservadores neste momento, e não em outros é a possibilidade de que uma ideologia diferente da dominante – que é aquela regida pela elite e garantida pelos aparelhos ideológicos de Estado – esteja ganhando cada vez mais espaço (UMBELINO, 2017, p. 41).

Posto isto, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os conteúdos dentro de uma perspectiva tradicional do ensino passaram a ser contestado pelos educadores/as das disciplinas específicas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Estudos Amazônicos), mostrando a face dominante do sistema capitalista que subalterniza o pensamento social, a construção identitária de um povo, em prol da dominação e exploração das classes oprimidas pelos efeitos do capitalismo e da colonização, em relação a suas manifestações culturais, religiosas, sociais, desde o processo de colonização aos dias atuais – debate esse tratado na escola nos anos 2000 pelos(as) educadores(as) sobre a ótica marxista.

Debates esses em sala de aula, que suscitaram meu interesse para exercer a profissão como educadora, na licenciatura e bacharelado em História, ingressando no ano de 2009, na Universidade Federal do Pará, *campus* de Belém. De modo que o contato com as disciplinas:

Antropologia Cultural, Antropologia Histórica, Teoria da História, História da América, História do Brasil, História da Amazônia, História do indígena e do Indigenismo, Seminário Temáticos de História e Educação, História da África, desconstruiu paradigmas dominantes, em especial relacionado ao meu papel como cristã, historiadora e profissional, tendo em vista, que na escola ou para além da sala de aula, meu posicionamento como educadora e cidadã, não podia ser contra a liberdade religiosa, direito reconhecido pela Constituição Federal de 1988, a exemplo das religiosidades-afro.

Não à toa em meu trabalho final de conclusão de curso⁴, debrucei sobre as práticas religiosas (pajelança, religiosidades-afro, cartomancia, espiritismo) perseguidas pelo Estado e o catolicismo na cidade de Belém, entre os anos de 1938-1942. Dessa maneira, o interesse pelo estudo sobre as práticas mágicas remonta ao segundo semestre de 2010. Quando passei a ser bolsista do Centro de Memória da Amazônia (CMA)⁵ e fui designada pelo ex-diretor da instituição, juntamente com outra bolsista, a fazer uma pequena análise do próximo documento do mês, no qual podíamos escolher qualquer natureza do processo (cível ou criminal). Naquele ano nos deparamos com o processo intitulado “Prática de magia e seus sortilégios⁶”, no qual era uma denúncia contra Raymundo Joaquim dos Santos e Inocência Souza, ambos denunciados por exercerem a “feitiçaria” e a “pajelança”. Tal documento motivou-me a fazer uma análise sobre as práticas mágico-religiosas, a partir do levantamento de outras fontes, neste caso, periódicos (A Folha Vespertina, A Folha do Norte, A Vanguarda, A Palavra), que culminou na minha atenção voltada também para a propaganda de remédios na cidade de Belém/ Pará, entre 1938 a 1942.

O primeiro trabalho que li sobre o tema foi do historiador Aldrin de Figueiredo, “A cidade dos encantados: pajelança, feitiçaria e religiões afro-brasileiras na Amazônia:1870-1950”. A partir do qual pude conhecer um pouco sobre o universo das diversas religiões amazônicas, principalmente a pajelança. Abordando as vivências de muitos pajés e pais de santo, que ficaram conhecidos na Belém republicana e no interior paraense, evidenciando o embate/conflito de espaço com a “renomada” medicina científica no cotidiano da “cidade das mangueiras”. Esses aspectos despertaram meu interesse em analisar como as práticas mágico-

⁴ MUNIZ, Débora Renata Marques. **Práticas mágico-religiosas e produtos farmacêuticos na cidade de Belém, entre 1938 a 1942**. Monografia apresentada à Faculdade de História. UFPA. 2013.

⁵É uma instituição patrimonial, o CMA-UFPA foi criado em 2007 através do convênio entre a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Tribunal de Justiça do Estado do Pará (TJE-PA), cujo a intenção é salvaguardar fontes documentais caracterizados por processos cíveis e criminais (entre os anos de 1785 a 1970) pertencentes à justiça do Pará com a oportunidade de fomentar a pesquisa acerca das relações sociais e culturais no contexto amazônico, dando novos horizontes sobre a história da Amazônia, inclusive no Pará. Para mais informações ver: <https://www.cma.ufpa.br/index.php>. Acesso em 15 de set. de 2022.

⁶ CMA-UFPA; Fundo: TJ-PA, Série: Crime; Procedência: 5ª Vara Penal; Subsérie: Diversos – 1942.

religiosas eram “vista” na década de 1930 a 1940, por meio de inquérito policial e jornais locais de Belém. O que me levou a fazer um contraponto com a publicidade exposta nestes jornais dos diversos medicamentos farmacêuticos e aqueles considerados “perigo” para saúde pública, no espaço urbano belenense, nos anos de 1938 a 1942.

No ano de 2012 a 2013, participei como voluntária do projeto Oficina do vestibulando, como educadora de História, que funcionava aos sábados e domingos da Universidade Federal do Pará. Momento esse ímpar para exercer a profissão como educadora, em especial com os alunos (as) que almejavam cursar o Ensino Superior nas universidades públicas do Estado, tendo total liberdade para tratar dos assuntos/conteúdos de forma crítica e participativa. No ano de 2014, comecei a busca pelo primeiro emprego na área, entregando currículos nas escolas particulares de Belém e Ananindeua. Em uma das escolas que fui chamada para ser avaliada em sala de aula, escola particular de Ananindeua, de cunho evangélico, tive a oportunidade de “desconstruir” a visão sobre a religiosidade-afro, junto aos estudantes do nono ano, entretanto não fui admitida nesta instituição de ensino, devido ter tratado de um assunto polêmico e considerado tabu pela direção do colégio. Percebo aqui a minha posição como educadora decolonial, pois, posicionei-me contra o pensamento moderno-colonial no espaço escolar, mesmo sob a pressão de perder a oportunidade de emprego.

No final do ano de 2014 consegui meu primeiro emprego, porém, não na área da História, mas como coordenadora pedagógica da Secretaria de Segurança Pública e Mobilidade Urbana da Prefeitura de Marituba, cuja função consistia na formação continuada de guardas municipais e agentes de trânsito que atuavam nas escolas do referido município. O projeto “Escolas da Paz”⁷, foi um projeto piloto que iniciou em 2015 com a participação de guardas municipais na sala de aula.

No processo de formação desses servidores públicos, que participaram do referido projeto, começaram a ver as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, quanto a proteção integral da infância e adolescência, em especial concernente as diversas violências que são cometidas, a exemplo de maus tratos, violência domésticas, violência sexual, entre outros, devido ter uma visão geral sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o que possibilitou a estes um “olhar” mais humanizado quando estes passaram a trabalhar como educadores em sala de aula – esse período foi de muita aprendizagem e foi por meio desse exercício diário como servidora pública do Município de Marituba, na relação da formação

⁷ Os guardas municipais abordavam cinco temáticas, são elas: O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Bullying, Família e Cidadania; Violência Escolar e Drogas.

continuada destinada aos guardas municipais: motivou-me a ampliar a discussão acerca dos direitos infanto-juvenis fazendo minha inscrição e passando no processo seletivo do Curso de Especialização Escola que Protege – ICED/UFGA (2014-2015), culminando, posteriormente, na minha entrada no Curso de Especialização em Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD) – ICED/UFGA (2016-2018). Influenciando, tempos depois, no meu egresso no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, campus de Belém, no ano de 2017.

Contudo, a minha formação/qualificação não correspondia aos honorários pagos, bem como as atribuições a mim destinadas. Nesse quesito, concordamos com Marx e Engels (1996), quando estes afirmam que a “alienação do trabalho” se constitui como instrumento de opressão das relações trabalhistas, em prol do sistema capitalista, não permitindo que o trabalhador tome consciência da sua força produtiva. Sabendo da minha condição concreta: passei a procurar uma oportunidade de trabalho na área da minha primeira graduação (História), possibilitando meu desligamento como servidora da Prefeitura, no final do ano de 2018, conseguindo um emprego em uma escola particular situada em Murinim no Município de Benevides (PA), como educadora de História, no período vespertino, trabalhando até o final do ano de 2020, pois, a escola fechou devido os efeitos da pandemia.

No início de 2020, participei do processo seletivo do Centro Educacional SESC Ananindeua a uma vaga de estágio e fui aprovada, e comecei atuar durante dois meses na Educação Infantil, como auxiliar de classe, o pouco tempo que passei foi suficiente para perceber que me aproximei dessa etapa de ensino como educadora, mas devido a pandemia, os bolsistas foram desligados da referida instituição, como forma de contenção dos gastos. Como já sabido, o Covid-19 causou profundo impacto, tendo em vista, que na “[...] crise econômica generalizada e o período de pandemia, muitos estagiários que já se submetiam a bolsas de remuneração ínfima, acabaram perdendo essa modalidade de estágio remunerado [...] (GONÇALVES; AVELINO, 2020, p. 51)”. Este foi um momento de muita aflição em decorrência desse vírus letal (Coronavírus), somando-se a essa questão já mencionada. O desemprego passou a fazer parte do cotidiano das famílias, incluindo o meu caso. Sobrevivi com vendas de joias folheadas e auxílio emergencial e como educadora de História (sem carteira assinada), no último caso até o final do ano de 2020. O que permitiu meu sustento e o meu acompanhamento nas aulas *online*/ensino remoto adotadas pelo Curso de Pedagogia (UFGA).

Já em março de 2021, fui morar em Maracanã (PA), pois, meu esposo passou no concurso no referido município, e foi nesse espaço que começamos a construir nossas primeiras experiências como moradores e ele como educador. Ao ingressar no Programa de Pós-

Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, pela Linha de pesquisa: Formação de Educadores, Trabalho educador, Teorias e Práticas Educacionais, no segundo semestre de 2021, a minha primeira intenção, enquanto pesquisadora era analisar as práticas pedagógicas dos educadores universitários que atuavam nas disciplinas de estágios supervisionados, no Curso de Pedagogia, campus de Belém, no período pandêmico, porém em contato com as discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), e as leituras decoloniais, senti-me motivada a mudar o lócus de investigação e os participantes da pesquisa, com foco na Educação Básica, assim, os debates possibilitaram analisar as práticas pedagógicas dos educadores(as) em três escolas do Município de Maracanã, que atuam na Educação Infantil, a partir da reflexão teórica e metodológica decolonial evidenciada por autores(as) que denunciam o impacto do paradigma moderno-colonial na contemporaneidade, como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Ballestrin, Mota Neto, entre outros.

A intenção de pesquisar as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã, surgiu na tentativa de compreender como está sendo realizado o ato educativo no âmbito do ensino remoto e/ou presencial⁸, e se dentro das possibilidades da atuação desses educadores(as) sua ação associa-se a um educador decolonizador ou ainda repercutem uma prática colonizadora em seu processo educativo, para além disso, busca colaborar para o aprofundamento de estudos sobre a temática, especialmente a linha de pesquisa Formação de Educadores, Trabalho Educador, Teorias e Práticas Educativa, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculado à Universidade Federal do Estado do Pará (UFPA). Outras questões paralelas que se somam a essa discussão é refletir sobre a legislação sobre a Educação Infantil, no sentido, da sua relação com o debate decolonial, assim como, mapear às produções acadêmicas sobre a relação entre a decolonialidade e a primeira etapa de ensino da Educação Básica com a perspectiva de somar para a análise da presente dissertação.

Dessa maneira, a minha opção pela perspectiva decolonial, neste trabalho, confirma minha posição política e pessoal na compreensão do tema escolhido, uma vez que, ao utilizar a decolonialidade é possível perceber a materialidade nos aspectos sociais, culturais, pedagógicos, condições adequadas de trabalho que abrangem a ação educador, bem como o enfrentamento a esse modelo de educação, através de vestígios que coaduna com uma educação libertária e humanizada (MOTA NETO, 2015).

⁸ Por conta da campanha de vacinação promovida em todo Estado, inclusive em Maracanã, às aulas no ano de 2022 retornaram de forma presencial.

1.2 Problema e objetivos da pesquisa

Concordamos com Hage (2016) quando diz que há a necessidade de se compreender as várias “infâncias” amazônicas, tendo em vista, que essa compreensão ajuda a pensar e construir cotidianamente a prática educativa no âmbito escolar, desse modo, o lócus desta pesquisa concentra-se em três escolas (uma situada no campo e duas na cidade) situadas no Município de Maracanã (PA) e faz parte do contexto amazônico, ou seja, de diferentes territorialidades existentes, seja no aspecto da heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural. Assim sendo, segundo Hage (2016) é necessário pensar a Amazônia para além da sua força produtiva, ou seja, compreender essa territorialidade pertencente aos distintos grupos que vivem no âmbito urbano e campesino, sendo um espaço de contínua disputa por território, hegemonia, imaginário social, tais como:

Indígenas, Quilombolas, Caboclos, Ribeirinhos, Pescadores, Extrativistas, Camponeses, Posseiros, Agricultores familiares, Assentados, Sem-Terra, Sem Teto, Atingidos por Barragens, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiros... Crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, da classe trabalhadora e das elites agrárias, como: fazendeiros, madeireiros, sojeiros, latifundiários e outros grandes proprietários rurais (HAGE, 2016, p. 7).

Nessa lógica, acima elencada, as populações são percebidas de formas complexas, formando alianças, estando em conflitos pela afirmação de suas identidades próprias ou culturais, quando estas se sentem ameaçadas (HAGE, 2016). E é nessa teia de relações que a criança, se encontra inserida no “jogo” de disputas e interesses simbólicos, políticos e econômicos, sendo a escola núcleo importante neste processo (ARROYO, 2011). A Amazônia não pode ser concebida apenas sob o aspecto de seus recursos vegetais e minerais, existe uma dimensão mais ampla de seu território, isto é, o significado de um espaço ocupado, que extrapola suas dimensões físicas, numa perspectiva simbólica, cultural e material, sendo ela percebida conforme a “convivialidade entre os sujeitos individuais e coletivos, entre os segmentos e classes sociais que nela habitam” (HAGE, 2016, p. 1).

Como afirma Hage (2011) às crianças participam e vivenciam seus modos de vidas singulares aos seus costumes locais ou tradicionais, sendo esta parte integrante da “heterogeneidade sociocultural” onde o espaço amazônico ganha significados, identidades próprias a partir das vivências, experiências dos diferentes povos que nela residem. Dentro dessas implicações, a Educação Infantil constitui uma parte central para o desenvolvimento da criança, especialmente no processo de socialização e aprendizado, de formar suas identidades

e cidadania, enquanto sujeitos históricos, críticos e produtores de conhecimento/cultura (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010).

No entanto, é preciso ficar atento às raízes da colonialidade do saber que perpassam nessa etapa de ensino, pois, a escola é um instrumento de dubiedade, que ora coloniza os seus sujeitos – ora subverte a lógica de dominação, por meio de pedagogias e práticas educadoras que expõem o processo de colonização que conforma o sistema-mundo (DUSSEL, 1984; MIGNOLO, 2010; MOTA NETO, 2015). Por esse motivo, o papel do(a) educador(a) no campo da educação, em especial na Educação Infantil, deve ser comprometido com uma ação democrática e libertadora, que desvele e colabore para autonomia das crianças como sujeitos ativos e produtores de conhecimentos e não receptores de saberes impostos, resistindo à predominância da colonialidade, do próprio sistema capitalista, que tenta a todo custo manter sua hegemonia no processo educativo, em consonância com uma educação intercultural, que respeita as identidades outras (FREIRE, 2017; WALSH, 2014; MOTA NETO, 2015).

Sendo assim levantamos a algumas questões suleadoras⁹ para a presente pesquisa: Há elementos decoloniais presentes na prática pedagógica dos(as) educadores(as) do Município de Maracanã-PA? Quais concepções esses(as) educadores(as) têm sobre a Pedagogia Decolonial? A legislação que orienta a prática pedagógica na Educação Infantil dialoga com as pedagogias decoloniais ou colonizadoras? Em que medida as produções de caráter *stricto sensu* que versam sobre a Educação Infantil e a decolonialidade podem auxiliar para a compreensão da referida pesquisa?

Na tentativa de responder tais questionamentos, definiu-se o seguinte objetivo geral:

✓ Apresentar as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) da Educação Infantil que trabalham nas escolas pertencentes à rede pública do Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil).

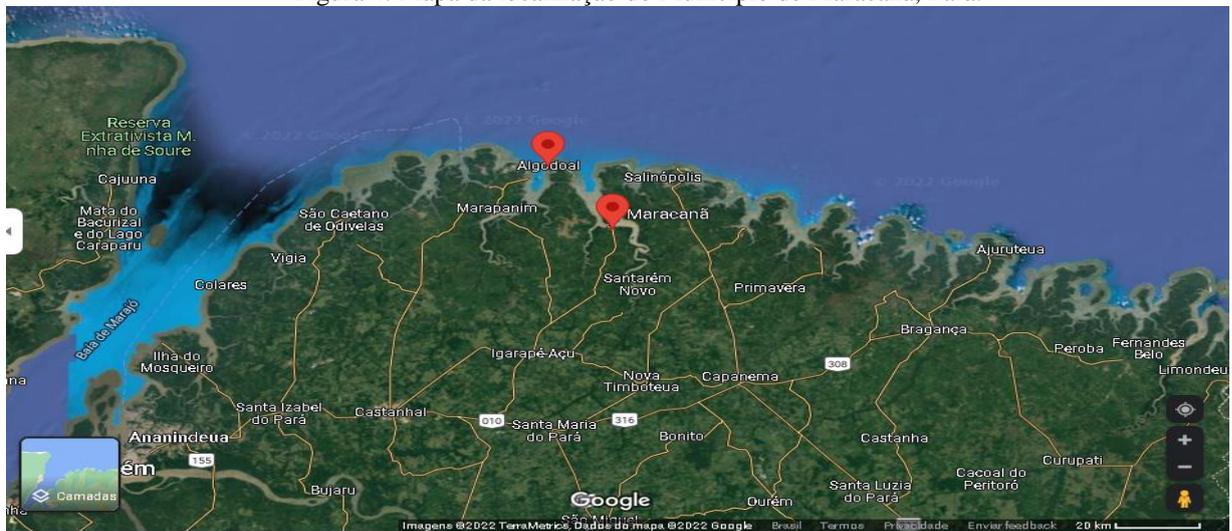
⁹ Remete a ideia de contrapor a natureza ideológica de o termo nortear, dando “lugar” de direito a ideia de sular, em oposição à concepção eurocêntrica, reconhecendo o hemisfério Sul como produtora de conhecimento e espaço de referência e insurgência contra as relações de poder, baseada na superioridade do Norte sobre o Sul (DIAS, 2021). Nessa direção contra-hegemônica, a “questão suleadora”, permite e/ou consiste em uma posição ética e epistemológica: “[...], pois, insere a alteridade comumente negligenciada pelo paradigma moderno-colonial (povos que vivem “no” e “do” campo, quilombolas, movimentos sociais, demais grupos sociais e intergeracionais da sociedade), mas também uma opção política ao se adotar esses sujeitos (inclusive como sujeitos coletivos) como a centralidade da luta e da resistência. [...]” (DIAS, 2021, p. 38). Ademais, o sular reconhece as múltiplas formas de produção de conhecimento que foram e são negadas pelo sistema-mundo na América Latina, bem como evidencia e denuncia os mecanismos de opressão praticados pela colonialidade do ser, do poder e do saber nas esferas sociais.

Como forma de delimitar o problema da pesquisa acerca das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) que atuam em três escolas do Município de Maracanã, recorreu-se a quatro objetivos específicos a seguir:

- ✓ Identificar a visão dos(as) educadores(as) acerca das pedagogias decoloniais;
- ✓ Dialogar a partir da (de)colonialidade como são construídas as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) que atuam em três escolas no referido Município, localizada em espaços distintos: uma na zona rural e duas na zona urbana;
- ✓ Examinar a legislação que rege a Educação Infantil e sua relação com a prática pedagógica dos(as) educadores(as) verificando se há um diálogo com as pedagogias decoloniais ou reprodução da pedagogia colonizadora;
- ✓ Mapear teses e dissertações que versam sobre a Educação Infantil e a Decolonialidade no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

1.3 Contextualizando o *lôcus* do estudo

Figura 4: Mapa da localização do Município de Maracanã, Pará.



Fonte: retirada via satélite (GOOGLE MAPS, 2022).

O *lôcus* de investigação está situada no Município de Maracanã- PA, a 170 quilômetros da capital paraense, constituindo-se como uma das regiões pertencente ao universo amazônico, inserida a Mesorregião do Nordeste Paraense e na Microrregião do Salgado, sendo vizinho dos municípios de Salinópolis, Santarém Novo, São de João de Pirabas, Igarapé-Açu, Marapanim, Magalhães Barata e São de João de Pontas (FIGURA 4). As manifestações religiosas estão presentes no pertencimento identitário, marcado por eventos evangélicos e católicos. As principais festividades são de cunho religioso, entre elas: a festa de São Miguel Arcanjo e São

Benedito, bem como o Círio de Nossa de Nazaré, sendo realizadas procissões, arraiais e novenas. No aspecto cultural a dança do carimbó, boi-bumbá e cordão de pássaros fazem parte das tradições culturais maracanaenses, em especial no mês de julho, devido ser a época das festas juninas.

Somando a configuração heterogênea do município, ressalta-se que esse território é composto por rios, igarapés, manguezais, ilhas, espaços campesinos e da própria cidade, que movimentam os modos de vida dos munícipes, que vivem da pesca coleta de mariscos (camarão, mexilhão, turu, caranguejo), do extrativismo vegetal (coleta de frutos como açaí, mangaba, bacuri), do pequeno e médio comércio, do turismo, da agricultura familiar (cultivo do arroz, mandioca, milho e feijão), assim como a existência de profissionais liberais que atuam principalmente nos órgãos públicos municipais e estadual, entre elas: o espaço escolar.

Realizada as considerações acerca dos aspectos socioculturais da cidade, será evidenciado as principais orientações no cenário educacional do referido no município, ocorrido no ano de 2021, contexto da pandemia provocada pela Covid-19, considerando que a Secretaria de Educação do Município de Maracanã teve que remodelar suas orientações, haja vista que o ensino presencial não era seguro. Na tentativa de conter o foco de contaminação e diminuir as mortes a nível mundial: o isolamento social foi adotado e nesse novo formato as relações humanas foram alteradas, afetando vários setores da sociedade, como o âmbito educacional. O não fechamento das escolas, a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs), entre outros, são as principais recomendações dos organismos internacionais, a saber: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo aceita na agenda doméstica dos países, inclusive no Brasil, como justificativa de não parar a “aprendizagem” do(a) aluno(a) no panorama pandêmico (MAUÉS, 2021).

Nesse sentido, a adoção do ensino remoto emergencial foi uma saída encontrada durante os anos de 2020 e 2021, devido a proliferação do Covid-19, visto que nesse contexto o isolamento social foi uma prática realizada como forma conter a disseminação do vírus – por esse motivo as aulas presenciais foram deixadas de lado e o Ministério de Educação (MEC) estabeleceu o ensino remoto em todo território, a partir das portarias as portarias 343 de 17 de março de 2020; 345 de 19 de março de 2020; 395 de 15 de abril de 2020; 473 de 12 de maio de 2020; e 544 de 16 de junho de 2020, que encontram-se no Diário Oficial da União.

Na portaria 544 de 16 de junho de 2020, percebe-se a orientação do Ministério da Educação quanto ao uso das tecnologias de informação ou recursos digitais em substituição às disciplinas presenciais durante adoção do ensino remoto que foi estendido em todo ano letivo

– situação essa em que obrigou os(as) educadores(as) a remodelar suas práticas pedagógicas devido a pandemia.

Compreendendo a realidade maracanaense como um lugar subalternizado pela colonialidade, pois, no processo de hierarquização como aponta Quijano (2005), as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais contam como um projeto de dominação da matriz moderno-colonial, sendo assim, o período pandêmico evidenciou as disparidades socioeconômicas existente na população e no âmbito educacional, haja vista, que durante a pesquisa de campo nas instituições de ensino uma dos principais apontamentos feitos pelos educadores(as) durante a pandemia é o fato dos estudantes bem como dos(as) educadores(as) não terem as condições necessárias para realizar as aulas de maneira virtual – visto que tanto os alunos quanto às escolas/docentes precisariam dispor de serviços e equipamentos como *internet*, celular, *notebook* ou computador, bem como formação continuada que atendesse a apropriação do uso e manipulação em relação às tecnologias de comunicação e informação (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Por esse viés, em Maracanã a solução encontrada para o funcionamento do ensino remoto foi por meio da adoção e produções de “cadernos de atividade não presenciais, assim como registros, relatórios e avaliação excepcional”, como evidenciado pelas resoluções nº002/003 de 04 e 20 de agosto de 2021 (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021a; 2021b). Os cadernos de atividades, de acordo com a orientação do município tinham que está em consonância com a Base Nacional Comum, privilegiando as disciplinas de português e matemática na segunda e terceira etapa da Educação Básica, contudo, no caso da Educação Infantil, as atividades deveriam ser produzidas segundo os campos de experiências, proposto pela base comum, constituído por “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gesto e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021a).

No retorno às aulas presenciais em março de 2022, a BNCC continua sendo parâmetro para o processo de avaliação das crianças na Educação Infantil, contudo, o currículo é predominante permeado pelas datas comemorativas que passam ser um elemento “obrigatório” no espaço escolar dessa etapa de ensino, seja no contexto da pandemia ou pós-pandemia – problemáticas essas que apareceram no decorrer da pesquisa e que serão apresentadas à luz da perspectiva decolonial e das próprias experiências e narrativas advindas das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as).

1.4 Estrutura da dissertação

A pesquisa, compõe-se de cinco seções: na primeira seção apresentamos os “Caminhos Introdutórios” composto pela apresentação, motivação da pesquisa, bem como o problema e os objetivos do presente estudo, evidenciando os caminhos trilhados pela pesquisadora-educadora desde a sua infância ao processo de escolarização e outras formas de “educações” que possibilitaram seu processo formativo e sua escolha profissional, possibilitando em seu interesse em compreender às práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) do Município de Maracanã que atuam na Educação Infantil.

Na segunda seção (Percurso Teórico-Metodológico), aponta-se o *locus* do estudo, a caracterização dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, que possibilitaram a realizar um diálogo acerca das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) que atuam em três escolas de Educação Infantil no Município de Maracanã (PA), a partir de uma escolha teórica-metodológica decolonial.

Na terceira seção, optou-se por explicar e mostrar o que tem se produzido no Brasil, a partir da utilização do estado de conhecimento realizado um levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível em Superior – CAPES, entre os anos de 2013 a 2022, mapeando às questões que suleam a opção dos pesquisadores(as) a abordar a Educação Infantil, através de um olhar ético-político e epistemológico decolonial, na elaboração de suas teses e dissertações (acadêmico e profissional).

Na quarta seção Práticas Pedagógicas e (De)colonialidade na Escola em Maracanã, realiza-se o diálogo, a partir de fontes documentais e observações em sala de aula, que decorre através das práticas pedagógicas dos educadores/as que atuam nas três escolas (uma da zona rural e duas da zona urbana) do Município de Maracanã (PA), mostrando como se dá o processo educativo dos(as) educadores(as) e do município em relação a formação social das crianças.

Na quinta seção, denominada “Pedagogias Decoloniais e Práticas Insurgentes na Escola em Maracanã”, busca-se delinear a concepção dos educadores/as acerca das pedagogias decoloniais, por meio de suas narrativas, assim como as implicações que ocorreram no campo do ensino-remoto (ano de 2021) e retorno das aulas presenciais em 2022, visto que estes educadores(as) perpassaram pelo desafio de ensinar no período pandêmico e pós-pandemia. Para além disso, procura mostrar em que medida os documentos oficiais, que orientam o currículo da Educação Infantil colaboram para uma perspectiva decolonial ou reprodução do pensamento moderno-colonial, assim, a pesquisa procurou analisar três documentos orientadores, a saber: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e Base Nacional Comum

Curricular para a Educação Infantil (2017).

Por fim, conforme vai aprofundando o diálogo e a discussão sobre as práticas dos(as) educadores(as), chega-se como reflexão a necessidade de decolonizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil e a insurgência e a defesa das pedagogias decoloniais no universo escolar.

2 A DECOLONIALIDADE COMO RAZÃO E ATITUDE (TEORIA E MÉTODO) NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Esta seção parte da compreensão e defesa da decolonialidade como razão e atitude que orientam investigações que ocorrem no âmbito educativo, mostrando como a perspectiva decolonial colabora para a denúncia e ruptura com a colonialidade do poder, do ser, do saber, propondo formas outras de (re)pensar a educação, entre elas, a existência de práticas/pedagogias decolônias que possam sulevar a prática educativa e curriculares do universo escolar – nessa direção, busca-se evidenciar os caminhos teóricos e metodológicos que baseiam este estudo, bem como apresentar os(as) colaboradores(as) da presente pesquisa.

O colonialismo empregado pelos países (imperialistas) europeus: modificou as relações de poder entre as nações colonizadoras e colonizadas, não somente sob o viés econômico ou da exploração dos recursos naturais das nações que foram submetidas ao processo de colonização, mas, também, na ideia “universal” de um mundo pautado pelos valores e princípios eurocêntricos, que impunha sua “soberania” através do estigma da classificação hierárquica das raças, impondo a sua racionalidade moderna sobre as nações vistas como subalternas – em regiões consideradas menos desenvolvidas como a Ásia, África e América (DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2005). O interesse do projeto moderno/colonial não era somente explorar as colônias economicamente, era preciso colonizar a vida sociocultural dos sujeitos, reproduzindo seu modo de sentir, viver e ser “europeu”, imprimindo suas ideias, costumes, pensamento colonizador para a vida social, que incorporava as atitudes/ações das instituições, famílias, da administração estatal das nações que procurava adequar-se ao modelo eurocêntrico, como forma de alcançar o almejado desenvolvimento e/ou progresso em diferentes setores da sociedade, como a política, a cultura, a educação, e assim por diante (BALLESTRIN, 2013; QUIJANO, 2005; MOTA NETO, 2015).

Ademais, a razão moderna produziu uma hegemonia epistemológica, impondo-se em distintos campos de saber, redefinindo uma imagem dual sobre o mundo, entre civilizados e não-civilizados, explorados e exploradores, colonizados e colonizadores, e assim por diante; legitimando seu domínio por meio do silenciamento e exclusão de outras formas de produzir e manifestar o conhecimento. Os estudos pós-coloniais que surgiram em decorrência aos efeitos do colonialismo e processo de independência dos países, que historicamente foram dominados por nações imperialistas europeias, são uma evidência de análises de diferentes domínios linguísticos e culturais que posicionam-se como epistemologia crítica às concepções dominante da modernidade (BALLESTRIN, 2013; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014).

O estudo pós-colonial avançou sua discussão, especialmente na região da Ásia e África, entretanto, Miglievich-Ribeiro (2014), afirma que:

Há uma tríade formada por Albert Memmi (1977), Aimé Césaire (2010) e Frantz Fanon (2010) cujas obras podem ser consideradas fundantes da chamada crítica pós-colonial. Soma-se a elas o livro *Orientalismo*, de Edward Said (2007b). As guerras de libertação em África e Ásia somadas à diáspora intelectual, na experiência dos trânsitos e do alargamento das fronteiras, ao mesmo tempo em que, na Europa, as narrativas canônicas, quer liberal quer marxista, eram revistas e faziam nascer uma inusitada rede de crítica intelectual a partir das margens e de seus deslocamentos. Esta é fortalecida com os chamados estudos culturais britânicos, cuja paternidade é atribuída ao jamaicano Stuart Hall (2009), assim como pela revisão da historiografia indiana realizada pelo Grupo de Estudos Subalternos do Sul da Ásia (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 69).

No contexto do sul asiático, há um movimento epistêmico, político e intelectual, que reforçou o pós-colonialismo nos idos de 1970, denominado de Grupo de Estudos Subalternos, cujo líder (Ranjit Guha), desvinculou-se do marxismo indiano, pois, a intenção era perceber criticamente como foi ou é produzida a historiografia colonial e nacional indiana sob o viés eurocêntrico (GROSFOGUEL, 2008, *apud*, BALLESTRIN, 2013). Conforme, Ballestrin (2013, p.92-93), nos anos de 1980, os *subaltern studies* ampliaram sua influência para fora da Índia, por meio de intelectuais como: Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak. Nesse processo o termo “subalterno” foi cunhado por Antonio Gramsci, sendo compreendido como classe ou grupo social marginalizado historicamente e estigmatizado pela hegemonia da classe dominante (BALLESTRIN, 2013).

Assim, considera-se que estes três intelectuais, supracitados, compõem uma

‘tríade sagrada’ do pós-colonialismo. Juntamente com Prakash, Chatterjee e Guha, eles “começaram a mostrar que o colonialismo não é somente um fenômeno econômico e político, mas que possui uma dimensão epistêmica vinculada ao nascimento das ciências humanas, tanto no centro quanto na periferia. Quase todos os autores mencionados argumentaram que as humanidades e as ciências sociais modernas criaram um imaginário sobre o mundo social do “subalterno” (o oriental, o negro, o índio, o camponês) que não somente serviu para legitimar o poder imperial no nível econômico e político, mas também contribuiu para criar os paradigmas epistemológicos dessas ciências e gerar as identidades (pessoais e coletivas) dos colonizadores e colonizados” (Castro-Gómez, 2005a, p. 20, *apud*; BALLESTRIN, 2013, p. 92-93).

Percebe-se que há uma heterogeneidade no campo das pesquisas pós-coloniais, e que os estudiosos já começavam atentar-se em relação à forma da produção do conhecimento a serviço da razão moderna, que tenta a todo custo invisibilizar os grupos e/ou classes marginalizadas ou instrumentaliza-se como “redentora” dos oprimidos e excluídos da sociedade. Frantz Fanon (BALLESTRIN, 2013), revolucionário do processo de independência da Argélia e psicanalista,

apontou essas implicações, alegando que nos estudos literários marxismo latino-americano e da própria teoria à filosofia da libertação, existe o problema da colonialidade que esteve arraigado ao pensamento político latino-americano, pois, “no século XIX, escritores, políticos e ativistas Bolívar, Bilbao, Torres-Caicedo, Martí, Rodó e Bonfim, destinaram suas preocupações ao “sentido” e o “destino” da América e de seus povos mediante o problema da colonização ibérica” (BALLESTRIN, 2013, p. 91).

A contribuição dos estudos pós-coloniais coloca como ponto fulcral a superação das relações da colonialidade na formação social, histórica, política e cultural das sociedades exploradas. Entretanto, sua base epistemológica fundamenta-se em concepções modernas (pós-estruturais, desconstrutivistas e pós-moderna) de fazer conhecimento, não sendo “prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas” (BALLESTRIN, 2013). As ciências sociais nesse contexto são permeadas pela cosmovisão moderna de produzir conhecimento, ainda que tente subverter a lógica de dominação do pensamento moderno-colonial.

Na década de 1990, como aponta, Balestrin (2013) nasce o grupo Modernidade e Colonialidade (M/C), nos Estados Unidos, que tem como prerrogativa desvelar analisar os problemas originados pelo projeto moderno-colonial na América Latina, mas também propor soluções, resistir, existir, lutar diante do pensamento único e hegemônico, concentrado nos esforços de vários intelectuais que naquele momento divulgavam seus estudos e ampliavam o debate em diferentes campos de atuação. Nesse sentido, esses estudiosos:

[...] latino-americanos situados em diversas universidades das Américas [...], um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Assim, o grupo em questão fazia uma oposição aos estudos culturais/pós-coloniais/subalternos, pois estes embora tivesse uma postura contra os efeitos da colonização/colonialidade, suas análises pautavam-se na utilização e a referência de autores eurocêntricos para discutir o processo e a necessidade de descolonização das sociedades exploradas pelo imperialismo europeu, não fazendo uma ruptura necessária e crítica desses referenciais (BALLESTRIN, 2013). Os estudos defendidos pelo grupo M/C, possui como

primordial partir de um pensamento outro – ético, epistemológico e político – a utilização de referências e epistemologias que foram e são negadas pelo modelo eurocêntrico do sistema-mundo. Levando em consideração as experiências próprias das determinações históricas que perpassaram a colonização das Américas, em especial o latino-americano, pois, o caminho percorrido, demonstra que o contexto latino-americano de dominação e resistência estava em posição marginal, ou seja, “[...] estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial foi diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno” (BALLESTRIN, 2013, p. 96).

Como resultado, o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), em sua movimentação desde os anos de 1990 “compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Dentro dessa perspectiva o Grupo M/C constituiu-se como referência epistêmica decolonial como instrumento político e de (re)existência frente aos perigos e efeitos da predominância do eurocentrismo e do pensamento subalterno na América Latina (BALLESTRIN, 2013).

Desse modo, o M/C torna-se o foco central desses estudiosos, que são formados por:

[...] intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, [...] um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Os teóricos do M/C afirmam que o pensamento moderno-colonial se manifesta em sua dominação em três maneiras, a saber: *colonialidade do poder, do saber e dos ser*, sendo essas duas últimas um desdobramento da colonialidade do poder. A colonialidade do poder, de acordo com Quijano (2005), tem por objetivo analisar o capitalismo como padrão mundial, em especial no contexto da América Latina, analisando-a desde o processo de colonização ao início da modernidade, e como estes elementos produziram hierarquias no modelo de desenvolvimento desse continente, particularmente nas relações de divisão/força de trabalho (QUIJANO, 2005). Por outro lado, Quijano (2005), assevera que é preciso ter um olhar para além das explorações econômicas produzidas pelo capital, especialmente, quando se trata do conceito de modernidade, pois, esta determina as relações materiais e intersubjetivas das sociedades como centro hegemônico, situado na zona centro-norte da Europa Ocidental,

particularmente a intelectual, que ganhou a hegemonia mundial em detrimento das dimensões sociais distintas encontradas em outros povos e/ou culturas, demarcando sua superioridade geográfica, intelectual, econômica e simbólica.

A colonialidade do poder cumpriu uma missão importante na construção eurocêntrica da modernidade, devido, está “[...] vinculada com a concentração na Europa do capital, dos assalariados, do mercado de capital, enfim, da sociedade e da cultura associadas a essas determinações. Nesse sentido, a modernidade foi colonial desde seu ponto de partida. (QUIJANO, 2005, p. 125). De modo que colaborou definir elementos cruciais do eurocentrismo, como:

a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc., e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio da codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida realocização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas essas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, p. 127).

Enquanto, a colonialidade do saber traduz o racismo epistêmico sobre “outras” formas de conhecimentos produzidas fora do eixo da Europa Ocidental: colocando-a como saber universal. Observa-se que as raízes históricas impressas pela Colonialidade e Modernidade, resultaram no domínio da produção do conhecimento em zona periférica, como a América Latina, contudo, tem sido amplamente discutidas dentro das ciências sociais latino-americanas como maneira de enfrentamento a força hegemônica demonstrando os perigos desta no campo cultural, histórico, político do próprio colonialismo, que estabeleceu uma relação de dependência na produção de saber, das ideias, epistemologias, do conhecimento acadêmico, por meio de estudos de diversas vertentes, entre elas: pós-colonialistas e decolonial. Essa característica da colonialidade mantém a dependência no que se constitui como saberes periféricos, e impede o desenvolvimento, reconhecimento e nega espaços e/ou outras formas de produção do conhecimento que não seja assentado na visão eurocêntrica do saber (BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2010).

As ciências sociais ocidentais por meio de seus métodos e epistemologias que evocam o modelo de progresso e desenvolvimento, do pensamento moderno-colonial, se apoiam na ideia de compreender e explicar de acordo com suas representações acerca dos espaços dominados que satisfaça o ocidente, com o pretexto de manter sua atuação política e econômica.

Nesse cenário, o conhecimento foi sempre uma ferramenta essencial de alegação ideológica de colonização em prol da razão moderna (MIGNOLO, 2010).

A colonialidade do saber traduz a negação e ocultamento dos saberes sociais advindos dos grupos/povos marginalizados, que, por sua vez, produz violentamente o epistemicídio sobre os conhecimentos “outros” que estão fora do projeto colonizador e que sustenta-se e coloca-se em um padrão cultural eurocêntrico, no qual a “civilização” moderna comparada com as demais formas de organização social é mais “desenvolvida” – desvelando outra face do pensamento moderno-colonial: a colonização do ser – ou seja, o surgimento do seu conceito “[...] responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos” (MALDONADO-TORRES 2007, p. 130).

Assim, a colonialidade do ser refere-se à dimensão ontológica dos sujeitos sociais e seu convívio em sociedade, que noutros termos, passam a reproduzir a colonialidade em sua forma de pensar, viver e ser. Expressando-se pela colonização da subjetividade dos locais periféricos (nações, grupos sociais, indivíduos, etc.), marcando sua violência sobre o colonizado classificando-os como seres inferiores, em outras palavras, torna-se algo objetivado nas relações sociais contemporâneas, interferindo no cotidiano das pessoas de maneira coletiva e individual, bem como na administração das instituições e do próprio Estado, que passa a pensar conforme os ditames imbricados pela Modernidade/Colonialidade, que tem sua origem no colonialismo, organizando a vida social (MALDONADO-TORRES, 2007).

Posto isto, como forma de resistir à materialidade e influência moderno-colonial nas relações políticas, econômicas, socioculturais, bem como no processo de pensar, sentir e produzir saberes, tomando como ponto de partida a Europa Central: o Grupo M/C propõe uma mudança epistemológica e/ou práxis que faça frente à colonialidade do poder, do saber e do ser, denominada de Decolonialidade que se baseia na investigação a partir das experiências, saberes ancestrais/populares, das identidades, dos povos originários, marginalizados e invisíveis pela hegemonia eurocêntrica (BALLESTRIN, 2013; DIAS; ABREU, 2019; MOTA NETO, 2015).

A decolonialidade, como demonstra Fernandes (2016), tem a consciência política de decolonizar os mecanismos de controle moderno-colonial, principalmente na produção do conhecimento¹⁰, visto que:

¹⁰ Fernandes (2016), atenta ainda pela existência do colonialismo epistêmico no processo de elaboração/produção do conhecimento e/ou saber, revelando que a América Latina, inclusive no Brasil, faz parte da zona de influência moderno-colonial, pois, em suas palavras, as produções do “Sul”, em sua maior parte ficam alinhadas ao nexo da “imitação e reprodução”. “Está em nossa matriz (colonial): em 1955, Claude Lévi-Strauss (1996) já chamava a atenção para o fato que seus jovens alunos brasileiros sabiam, mais que ele, das novidades acadêmicas da França” (FERNANDES, 2016, p. 91). Demonstrando, que essa influência eurocêntrica, perpassa a produção acadêmica, pois, a regiões Norte e Nordeste da nação brasileira, constituem-se como “[...] imenso laboratório à academia do

[...] busca pela inclusão dos conhecimentos de grupos subalternizados, propondo que as relações de poder que caracterizam a colonialidade (esse termo refere-se a relações de poder que foram assimiladas mesmo após o final da colonização) não findaram com o fim do colonialismo, sendo tão somente incorporadas: a periferia segue sendo periferia. Tal pressuposto baseia-se na assunção de que haja um processo de racialização e submissão dos sujeitos dominados como forma de justificar e manter o controle sobre as esferas do saber, do ser e do poder a partir do controle da mão de obra, do conhecimento e das subjetividades (FERNANDES, 2016, p. 87).

No campo da educação, romper com a razão moderna de produzir conhecimento e de reconhecer práticas outras, torna-se uma tarefa diária no processo de decolonização, rejeitando, a lógica patriarcal, heteronormativa, branca, dominante, percebendo que os sujeitos são constituídos por experiências coletivas, ancestrais e subjetivas, que demarcam “temporalidades-outras”; “memórias-outras”; “historicidades-outras” que não está relacionado ao padrão instituído pela força motriz moderno-colonial, porém posicionado como sujeito pertencente do Sul-Global (FERNANDES, 2016). A relação entre a decolonialidade e a educação é de suma importância, pois, reconhece as “educações” que decorre das populações/grupos sociais marginalizados, silenciados e ocultados no processo sociocultural das sociedades em suas distinções étnicas, de classe, gênero, entre outros. Sendo uma forma de oposição de luta ética e política contra o pensamento moderno-colonial no processo educativo, que historicamente introjetou seu modo de ser, pensar e poder sobre a formação dos sujeitos – esse “Outro”, que durante muito tempo foi silenciado e aniquilado pelo sistema-mundo (MOTA-NETO, 2015; DUSSEL, 1986).

Nesse sentido, a decolonialidade soma como *práxis* de investigação para a compreensão de uma dada realidade social em suas várias faces, desdobrando-se como um campo teórico e prático. Assim, a teoria (razão e atitude) decolonial compõe um elemento crucial para o entendimento de experiências e práticas contra hegemônicas, que ocorrem em várias esferas da sociedade, inclusive educacional, e compõe um instrumento de resistência à razão moderna do saber na produção do conhecimento, haja vista, que está em seu *modus operandi* procura negar os saberes “outros” que fazem parte da vida social dos sujeitos sociais (MIGNOLO, 2008).

A opção pela razão e atitude decolonial denota o compromisso ético-político-epistemológico com a produção do saber e análise de uma da realidade social, cujo fim propõe uma inquietação concreta de subverter a lógica da colonização sobre os modos de pensar, agir

e viver daqueles que foram/são subalternizados pela condição histórica da colonização, especialmente no campo científico tradicional de produzir ciência, contudo, ressalta-se que há um esforço de acadêmicos e intelectuais de [...] desconfigurar la ciencia establecida e impuesta, estamos develando la máscara del paradigma dominante y vigente. Ya hemos aprendido que la investigación siempre es ética, moral, política e ideológica, comprometida socialmente [...]. (OCAÑA; ARIAS; CONEDO, 2018, p. 176).

A razão e atitude decolonial, baseia-se na investigação das narrativas/gritos/resistências que surgem das vivências, experiências, dos saberes populares/ancestrais que foram oprimidos e ficaram ocultados pelo padrão eurocêntrico (COELHO, 2020; MOTA NETO, 2015). Dias (2020), explicita o campo teórico e prático da decolonidade, em uma perspectiva dusseliana, demonstrando, que a mesma circunscreve dentro de um projeto transmoderno de sociedade, utilizando o método analético como instrumento de investigação/análise baseada na alteridade, no reconhecimento do outro como outro, rejeitando a visão de totalidade e universalidade que compõem as teorias modernas.

Mota Neto (2015), atenta para o uso da decolonialidade no seu campo teórico para a desconstrução do “mito da modernidade” evidenciado por Enrique Dussel, conceito este denota a face oculta da “violência colonizadora” do sistema-mundo, a serviço do “progresso”, do “desenvolvimento”, posturas essas defendidas pelo pensamento filosófico europeu, como o pensamento hegeliano. Nesse ensejo, como demonstra Dias (2021), há duas abordagens dusseliana, que conflui para o entendimento da matriz decolonial no campo da teoria/prática, em que operam as forças antagônicas da colonialidade/decolonialidade, isto é, “a lógica da totalidade (própria do paradigma moderno/colonial), que opera por meio dos conteúdos mínimos da identidade/diferença e, opondo-se a essa, a lógica da alteridade (em identificação ao paradigma transmoderno), que opera por semelhança/distinção analógica” (DIAS, 2021, p. 53).

Outrossim, o método analético, proposto por Enrique Dussel (1986), nos ajuda a compreender a decolonialidade como razão e atitude de pesquisa, visto que o processo de construção do conhecimento que requer a pesquisa decolonial, a partir da concepção dusseliana, nos permite ir para além de uma análise factual e isolada característica essa presente no processo analítico da ciência moderna, nesse sentido, é preciso ter uma postura ética da investigação e concomitantemente uma ação de “[...] aceitação do outro como outro [...], uma escolha e um compromisso moral: é necessário negar-se como totalidade, [...]”. (DUSSEL, 1986, p. 198). Tal método associa-se ao compromisso social de uma pesquisa decolonial em que a exterioridade

negada precisa ser reconhecida como elemento insurgente de superação do sistema-mundo – pesquisa essa defendida na presente dissertação.

Dias (2021), demonstra que há uma relação intrínseca da concepção dusseliana com a decolonialidade, visto que estas traduzem dentro de uma concepção ética-política-epistemológicas para as pesquisas em educação, possibilitando, portanto:

[...] uma releitura da analética e se propõe a consequente denominação: **método analético-pedagógico-decolonial**, na medida em que se coloca como foco a materialidade do “outro” – comumente vitimizado pelas estruturas e meios simbólicos de poder em contextos distintos, inclusive no que se refere à globalização e à sistemas opressores, inclusive o hegemônico sistema capitalista. Tal perspectiva metódica – que é a analética própria, mas desde uma releitura decolonial – traz centralidade às dores e às feridas coloniais, aproximando a prática da teoria e a teoria da prática, a promover projetos “outros” de educação (DIAS, 2021, p. 62-63, grifo nosso).

Dias (2021), explicita que o método-analético-pedagógico-decolonial, permite a reflexão e a posição do pesquisador(a) acerca da realidade estudada percebendo-a como “prática da teoria” e a “teoria da prática”, que promove uma ação de alteridade entre os sujeitos, denotando o caráter libertador do campo educativo ou científico, envolvendo engajamento e desprendimento em uma dimensão decolonial. Dessa maneira, a alteridade é a chave-motriz do método em questão, levando em consideração, que realizar pesquisas a partir dessa ótica de estudo pressupõe uma postura ética, política e epistemológica “[...] que se traduz em luta a favor das pessoas vitimadas pelo paradigma moderno-colonial, desde o ponto de vista individual ao comunitário, [...], isto é, a toda e qualquer alteridade negada” (DIAS, 2021, p. 63). Destarte, no âmbito da educação: “[...] as pesquisas a ter como suporte o método analético-pedagógico-decolonial podem ser denominadas de pesquisas decoloniais” (DIAS, 2021, p. 63).

Nesse sentido, a decolonialidade como razão e atitude (teoria e método), possibilita um diálogo/investigação e ação do(a) pesquisador(a) pautado na “desobediência epistêmica” como fator de (re)leitura, resistência e libertação dos efeitos da modernidade/colonialidade na sociedade e luta na transformação de uma realidade pluriversal e transmoderna em todas as regiões do mundo (MIGNOLO, 2008; DIAS, 2021).

2.1 Premissas que precedem e traduzem o campo político da Decolonialidade

A decolonialidade como pujança (razão e atitude) compreende premissas-forças que são inerentes à sua condição de existência. Essas premissas antecedem e permanecem como elementos presentes na vida social latinoamericana, mesmo com advento da modernidade/colonialidade, que de acordo com Dussel (1993), remonta desde o ano de 1492, com o processo de invasão das Américas, o que iniciou naquele momento histórico a posição

da Europa como o “centro” cultural sobre os países que tiveram suas terras, seu povo, seu pensamento social, colonizado e violentado sistematicamente pelo domínio europeu, enquanto a cultura dos povos originários/ancestrais que viviam e vivem no território latino-americano, restou no imaginário global e capitalista como a “periferia” do mundo (QUIJANO, 2005; DUSSEL, 1993; 2005).

Todavia, apesar das determinações históricas e sociais que impuseram a esses povos ao processo de colonização, e posteriormente da continuidade do modelo hegemônico que configura a modernidade/colonialidade como centro “cultural”, rejeitando as manifestações culturais e modos de vida “outros” que são vistas como “perigosas” a existência do pensamento moderno-colonial na contemporaneidade – de modo que: reconhecemos que as premissas, aqui enunciadas, refletem os modos de ser, de saber, de viver, de sentir que divergem do padrão eurocêntrico, constituem uma forma essencial de luta contra hegemônica em várias esferas da sociedade latinoamericana desde sua formação histórica-social, isto é, anterior ao processo de discurso da “descoberta das américas”, que soma a ideia de um lugar/território “sem gente”, “vazio”, “inabitado”, possibilitando a morte e “ocultamento” dos povos ancestrais (índigenas/negros) vítimas que constituem uma das faces da violência da colonialidade e à modernidade com mito sacrificial (DUSSEL, 1993; 2005; DIAS; OLIVEIRA, 2021).

As premissas-força defendidas como força motriz presente na decolonialidade sugerem e compreendem com humildade que esta se manifestam em diferentes formas da vida social da América Latina, desde ao processo de resistência, aos saberes ancestrais dos povos originários, as formas de (re)organização dos movimentos sociais/populares, de práticas insurgentes e decoloniais que procuram superar e incluir os projetos de vida que foram e são negadas pelo sistema-mundo em todas as esferas da sociedade (economia, política, cultura, educação, etc.) – também, permitem evidenciar que essas “premissas” denuncia a face oculta e cruel que transfigurou-se no epistemicídio do “outro”, isto é, a estratégia de neutralização, subalternização, silenciamento que os torna como “objeto” de estudo do “intelectual”, sendo analisados a partir dos referenciais ocidentais: negando-os como produtores e do conhecimento e partícipes da pesquisa, visto que a “[...] violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro” (SPIVAK, 2010, p. 47).

Apoia-se, na discussão de Spivak (2010), em sua obra “Pode o subalterno Falar?”, para respaldar que as premissas que antecedem e precedem a decolonialidade, não podem ser vistas como categorias analíticas no qual advoga para si o “sujeito-objeto”, mas como produto das relações sociais e das determinações históricas e culturais, que não são condicionadas ou

estáticas, mas compreendidas na amplitude de todas formas de vida, em especial, àquelas obliteradas, silenciadas e subalternizadas pelo parâmetro eurocêntrico de mundo, de modo que as premissas ajudam o(a) “pesquisador(a)” reconhecer a armadilha de um “discurso de resistência” pautada na ideia que é capaz “falar” pelo “outro” ou em nome do “subalterno”, reproduzindo, portanto, os mecanismos de opressão e poder sobre os sujeitos sociais, que na leitura de Spivak (2010), são denominados de subalternizados, os pondo como “sujeitos passivos” e delegando para si a “necessidade” de ser a voz “salvacionista” ou crítica da realidade estudada.

Contudo, reitera-se na concepção de Spivak (2010), não pode-se negar a importância do “intelectual” ou deslegitimar a academia, porém, sua preocupação reside no fato de que nenhum estudo mesmo com a intenção de denúncia e resistência pode ser realizada em nome do “subalterno” sem que haja uma responsabilidade ética-política-social de reconhecer e evidenciar as “vozes” e/ou “falas” destes no âmbito acadêmico, pois, é preciso lhes dar o destaque merecido, oferecendo um espaço para que sua voz seja realmente ouvida, mostrando que não são sujeitos-passivos, mas imbricados dentro de uma historicidade própria, ou seja, dentro de uma conjuntura histórica, política, cultural e social que atravessam os modos de vidas e permeiam as relações sociais de maneira coletiva e individual, e que difere e distancia-se do modelo hegemônico ocidental.

Logo, as premissas-força constituem parte essencial presente nas práticas sociais/educativas insurgentes que ocorrem e durante ao processo de colonização da América Latina e enfrentamento aos *modus operandi* da colonialidade e modernidade na contemporaneidade sendo possível graças a (re)existência dos múltiplos saberes e da insubmissão dos povos/grupos marginalizados à matriz de poder (moderno-colonial), que ganham significados, sentidos, de acordo com o projeto de vida ou de sociedade em distintos contextos socioculturais, tendo como escopo o compromisso com às diferenças interculturais, o reconhecimento das identidades, do diálogo, da solidariedade, alteridade e um mundo justo e democrático, ou seja, que reconheça as lutas, os conhecimentos, as formas de pensar, sentir e ser que advém ou são hodierno nos mais diversos grupos da sociedade, como mulheres; crianças, ribeirinhos, assentados, quilombolas, indígenas, negros(as); LGBTQIA+.

Constituindo um passo importante para pensar as pesquisas decoloniais com ênfase na educação, visto que é impossível sem a participação e a colaboração autônoma do “outro”, tendo sua “voz” respeitada e garantida nos diversos espaços – precipuamente os “espaços” que historicamente desde sua concepção foram e são instrumentos de dominação da matriz colonial do poder, do ser e saber, como o universo acadêmico e escolar – dessa maneira, algumas das

premissas-força apresentadas sustentam a análise da pesquisa em questão.

O **“saberes da ancestralidade”** e a premissa-força que apesar do processo de colonização, aculturação e eurocentrismo, resistiu em um projeto decolonial como energia de descontentamento (DUSSEL, 1993; 2005; MIGONOLO, 2008; QUIJANO, 2005). Por outro lado, esses saberes ancestrais perpassaram ao processo de hierarquização e subalternização das raças, haja vista, que em uma lógica hegemônica, que surgiu da necessidade de justificar a forma de dominação e colonização dos povos subalternizados, em especial na América Latina, tenta-se aniquilar a todo custo as formas de sentir, viver e saber que não coaduna com a visão eurocêntrica de mundo (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2010; MALDONADO-TORRES, 2007).

Kusch (2000) nos ajuda a pensar os **“saberes da ancestralidade”**, a partir do entendimento que podemos aprender muito com os saberes ancestrais advindo das experiências e formas de pensar e sentir dos povos originários, contrapondo a ideia de um conhecimento pautado pela razão moderna e mostrando ser possível aprender com a cosmologia indígena, no qual ele denomina como **“corazón”**, em outros termos, busca um aprendizado baseado nas emoções, sentimentos, na afetividade, cuja a razão tem significado e relação com às práticas sociais, ou seja, [...] un predominio del sentir emocional sobre el ver mismo, de tal modo que vê para sentir, ya que es la emoción la que da la tónica a seguir frente a la realidad [...] (KUSCH, 2000, p. 279).

Arias (2010), ajuda-nos a compreender os **“saberes da ancestralidade”** a partir da ideia do **“corozonar”**, que dar condições reais de decolonizar a natureza ontológica e epistêmica da América Latina, a partir do reconhecimento dos saberes que emerge da ancestralidade, visto que cosmovisão indígena, deu subsídios ao autor, para contestar a razão cartesiana que produz uma visão fragmentada dos sujeitos, de maneira que percebe que somos seres racionais e ao mesmo tempo conectados a uma alma, que nos liga a afetividade a razão e vice-versa, sendo, portanto, o ponto-chave do sentido do **“corozonar”**, que no diálogo com os saberes ancestrais e a decolonialidade propicia a compreensão de que “[...] no sólo somos seres racionales, sino también sensibilidades actuantes o, como nos enseña la sabiduría shamánica, “somos estrellas con corazón y con conciencia” (ARIAS, 2010, p. 10).

A próxima premissa-força refere-se a **“interculturalidade crítica”**, que na decolonialidade assume “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]”. (WALSH, 2010, p. 76). Na compreensão da decolonialidade a interculturalidade crítica é vista como um processo dinâmico de comunicação, aprendizado e respeito entre culturas/grupos/povos, de forma simétrica e solidária, legitimando suas histórias,

valores, crenças e produzindo trocas significativas e práticas sociais educativas e emancipatórias, confrontado os dispositivos de poder, que configura-se na subalternização dos sujeitos e colonização do imaginário social em distintas camadas da sociedade, a exemplo da raça, classe, discriminação, entre outros, e busca “desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; [...]”. (WALSH, 2005, p. 45).

Walsh (2002), chegou a essa compreensão a partir das experiências originadas pelo movimento indígena no Equador, pois, estes passaram a questionar a ideia da palavra “interculturalidade”, que carregava e vincula-se a matriz da colonialidade e para além disso como domínio neoliberal do estado, que apropriou-se do discurso “intercultural”, mas sem fazer mudanças significativas no campo social, político, cultural e econômico, que de fato respeitasse os direitos dos povos indígenas. Assim a “**interculturalidade crítica**” parte do avanço e conquista do movimento indígena e atualmente, de acordo com Walsh (2002), do movimento afroequatoriano. Contudo, explica que a principal luta desses movimentos é contra a estratégia “neoliberal-multiculturalista”, que traz a incorporação da “diversidade étnico-cultural” dentro de uma lógica de mercado.

Compreende-se a importância da “**interculturalidade crítica**” para o diálogo decolonial, pois, em conjunto colaboram para a decolonização do conhecimento, em especial para pensar o campo da educação, visto que o saber do povo ancestral/originário pode auxiliar na produção e/ou construção de estratégias e práticas que não negue os espaços, os saberes, as experiências dos sujeitos sociais e seja incorporados e reconhecidos no meio acadêmico e no âmbito escolar, tendo em conta o respeito às diversidades culturais existentes (WALSH, 2002; 2005; 2014).

Para somar a discussão, elencou-se (também) as premissas-força “**atitude**” e “**razão**” de forma entrelaçadas e não separadas, tendo em vista, que constituem-se como uma ação de resistência frente a racionalidade moderna e agindo como força propulsora das práticas sociais advindos dos vários saberes que compõem o território latinoamericano, advogando uma lente da ciência que tem como a decolonialidade como princípio de desconstrução da pesquisa e assunção de construção e valorização de conhecimentos decorrentes das experiências dos sujeitos sociais que colabore para repensar e construir “outras formas” de produzir ciência.

Na concepção de Maldonado-Torres (2008) a “**atitude**” tem caráter “**des-colonial**” cuja compreensão para o pesquisador:

[...] nace no a partir del «asombro» ante la naturaleza o lo usual, sino a partir del

«horror» o espanto ante la muerte. El pensador en este caso no busca meramente hallar la verdad sobre un mundo que se le aparece como extraño, sino determinar los problemas de un mundo que se le aparece como perverso y de hallar las vías posibles para su superación. La búsqueda de la verdad aquí está inspirada no por el desinterés teórico, sino por la no-indiferencia ante el Otro, expresado en la urgencia de contrarrestar el mundo de la muerte y de acabar con la relación naturalizada entre amo y esclavo en todas sus formas (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 67).

Enquanto a “**razão**” em seu sentido “**des-colonial**”, não traduz apenas o “giro” na postura teórica-metodológica de conhecimento, mas prevê a transformação social e desmascara a “[...] razón del colonizador investida de mentira, se opone en este caso una razón des-colonizadora (**razón des-colonial**) que se opone a la mentira y la hipocresía moderna/colonial” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 70, grifo nosso). Maldonado-Torres, aponta que a “**atitude des-colonial**” e a “**razão des-colonial**” operam de forma entrelaçada, pois, configuram-se como “cambio social”/ mudança social, exemplo disso que no século XX, houve resistências contra o projeto colonizador – cujo teor era assentada em projetos descoloniais, como: o movimento pan-africanista e “[...] las distintas gestas explícitas de descolonización por parte de indígenas en las Américas, africanos, asiáticos e inclusive algunos mestizos en los siglos XIX y XX. [...]” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 68).

De acordo, com Maldonado-Torres (2008), tanto a “**atitude des-colonial**”¹¹, quanto a “**razão des-colonial**”, fazem parte integrante do “**giro des-colonial**”, pois, busca colocar no centro da discussão a questão da colonização como elemento integrante da modernidade, e por outro lado defende a “descolonização” como possibilidade/estratégia infinita de conhecimentos que contestam e assumem uma postura de transformação radical na atual formas dominante de poder, ser e saber. Nas palavras do autor, isto “[...] muestra que si bien es cierto que no hay cambio des-colonial del mundo sin cambio en la actitud de sujetos, es a la vez cierto que cambios en el mundo abren nuevas posibilidades en términos de conocimiento y actitud.[...]” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 68).

¹¹ O termo “descolonial” ou “descolonização” aparece desde a criação do grupo Modernidade/Colonialidade, que surgiu na década de 1990, para remeter tanto o processo de ruptura ao colonialismo, assim como na superação ao pensamento moderno-colonial do poder, ser e saber, como podemos ver no texto de Maldonado-Torres (2008 ao se referir a decolonialidade como “razão e atitude descolonial”. No entanto, Catherine Walsh, em sua obra “Interculturalidad, Estado e Sociedad: Luchas, (De)coloniales de nuestra época”, publicado em 2009, mostrou as implicações do termo, supracitado, pois, não atendia a concepção ética-política-epistemológica de superação da razão moderna e da próprio sonho utópico de transformação da sociedade, por esse motivo, explica que “Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas (WALSH, 2009, p. 14-15).

A premissa-força “**insurgência**”, discute e defende que é possível construir uma crítica decolonial e intercultural de mudança social em todos os níveis sociais, inclusive a própria educação. A “**insurgência**”, aqui enunciada, não parte de uma “receita nova”, mas da luta e formas de resistências que ecoam dos movimentos de libertação da América Latina, da Ásia e da África e que continuam operando e resistindo aos efeitos e a opressão do pensamento moderno-colonial (DUSSEL, 1986; 2005; QUIJANO, 2005). Entre essas formas insurgentes, ressaltam-se os movimentos indígenas e afro equatoriano, que fundamentaram a defesa de uma “educação intercultural” no país, cuja intenção envolve as diferenças e o reconhecimento étnico-cultural nas políticas educacionais e ao mesmo tempo não colabore para o alargamento da “inclusão” dessas pautas, que passam a ser destituídas dos desejos e interesses reais desses movimentos pelo governo e (re)elaborada sob a perspectiva predominante do discurso neoliberal-multicultural (WALSH, 2002).

Walsh (2013), demonstra que às práticas, as experiências e pedagogias que desenvolvem no âmbito latinoamericano, parte do interesse e da luta e da própria:

[...] **insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos**, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la des-colonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. Es esta insurgencia que ha impulsado el repensar/refundar reflejado en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia, las que apuntan a la construcción de sociedades, Estados y modos de con-vivir radicalmente distintos. Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no sólo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización (WALSH, 2013, p. 30-31, grifo nosso).

A “**insurgência**”, como dito anteriormente, destaca-se em diferentes maneiras da experiência latinoamericana, entre elas, destaca-se o envolvimento do sociólogo Orlando Fals Borda, com os movimentos camponeses e populares colombiano, que culminou na formulação de forma outra de pesquisa por meio da “ação-investigação participativa”¹², que surgiu do envolvimento ético-político desse pesquisador com aproximação e atuação da realidade que compunha o processo educativo da Colômbia através das práticas dos povos originários e camponeses constituindo a defesa e a urgência de uma “educação popular”, que, sobretudo,

¹² Sobre essa questão, Mota Neto (2015), explica que para Fals Borda, “[...] a realização de experiências de IAP envolve necessariamente um processo de construção de conhecimento crítico e de organização das classes populares visando à luta social, em suma, a investigação ação-participativa dimensiona-se como educação popular” (MOTA NETO, 2015, p. 129).

“[...] Apostava nos valores sociais fundantes dessas populações, preocupava-se com o ataque às tradições promovido pelo avanço do desenvolvimentismo moderno, possuía identificação pessoal, emocional e compromisso político com este grupo” (MOTA NETO, 2015, p. 235-236).

Nesse sentido, a **insurgência** parte de distintas experiências que modificaram os modos de conceber a educação a partir da realidade social que compõem a formação histórica, social e cultural latinoamericana, desse modo, Gadotti; Torres (1994, *apud* MOTA NETO, 2015), colocam como exemplo algumas experiências, lutas e resistências educacionais que foram materializadas na América Latina, entre elas a:

[...] a educação popular vinculada aos movimentos sociais, como no Estado de São Paulo; à comunidade educativa, como no projeto de Pais e Filhos em Santiago, no Chile; a educação popular vinculada a reformas revolucionárias do Estado, como a da Nicarágua e a de Granada; a educação indígena mapuche nos pampas argentinos; a formação de cooperativas nas agrestes montanhas Tarahumaras no México; ou as campanhas de alfabetização no Equador, apoiadas pelo setor público e pelas organizações da sociedade civil e inspiradas na melhor tradição transformadora da educação popular, além de diversas experiências de educação popular de gênero, [...] (GADOTTI; TORRES, 1994, *apud* MOTA NETO, 2015, p. 127).

De modo que a “educação popular” nutre-se de “outros” saberes que os reconhecem, respeitam, enquanto “sabedoria popular” para pensar não somente às relações de classes, como também o respeito pelo modos de vida cultural e social dos sujeitos: “[...]. Por essa razão, problemáticas ligadas à cultura popular, à espiritualidade, à medicina popular, à linguagem espontânea do povo, às manifestações artísticas locais têm sido consideradas como de suma importância” (MOTA NETO, 2015, p. 126). Por esse motivo, a insurgência dialoga com a “educação popular”, em uma perspectiva decolonial, pois, as duas cooperam para a ruptura e transformação social frente às estratégias que amparam a continuidade do pensamento moderno-colonial.

Por outro viés, compreende-se que a “**insurgência**”, dentro de uma concepção freireana, a partir da leitura realizada em Mota Neto (2015) e Freire (1987; 2015): compõe a autonomia das classes oprimida perante a classe opressora, e almeja uma sociedade justa, solidária, amorosa preocupada com o reconhecimento e identidade cultural dos sujeitos, mesmo que para isso haja conflito com os interesses que mantêm o sistema capitalista – visto que para o capitalismo não existe a possibilidade de emancipação real da sociedade, pois, este acumula o capital por meio da exploração e desigualdade social das classes sociais. Mota Neto (2015), salienta que ao estudar as obras de Paulo Freire, que foram produzidas em distintos momentos de sua vida intelectual e engajada politicamente, concluiu que o elemento crucial presente nos escritos a qual baseia-se na concepção freireana e sua relação com a decolonialidade, refere-se

na:

crítica de seis fenômenos moderno-coloniais: i) crítica à inexperiência democrática da sociedade brasileira, herdeira de um regime colonial ou semicolonial; ii) crítica à desumanização/massificação/coisificação do ser humano; iii) crítica à teoria antidialógica da opressão e, em especial, à invasão cultural; iv) crítica ao problema da dependência nas relações imperialistas e neocoloniais entre o Primeiro e o Terceiro Mundo; v) crítica à educação e aos sistemas de ensino coloniais; vi) crítica à razão determinista da modernidade e à pós-modernidade neoliberal (MOTA NETO, 2015, p. 164).

Com base na perspectiva freireana sob a análise de Mota Neto (2015), compreende-se a **insurgência** como uma crítica às estruturas de dominação colonizadoras que perpetuam seu poder em distintos mecanismos sociais e busca por emancipação dos sujeitos e justiça social e democrática para todos de forma horizontal, decolonial e intercultural, incluindo o campo educacional, pois, a educação popular é uma chave para a superação da ideologia dominante na sociedade. Assim, reconhece-se que a **insurgência** não ocorre sem a participação de outra premissa-força, que está na gênese dos modelos de (re)organização das experiências latinoamericanas contra o sistema opressor, nos referimos a “**luta**” como instrumento de reivindicação dos direitos que foram e são negados pelo sistema-mundo (WALSH, 2002; MOTA NETO, 2015).

Freire (1987), mostra que a “**luta**” que advém do sujeito social, ou melhor, dos movimentos sociais/populares não pode ser concebida sem a emancipação da “consciência”, que parte do diálogo crítico, enquanto grupos oprimidos na sociedade de classes. Dessa maneira, explica que somente quem vive a opressão consegue compreender o sentido de ser atravessado por violências um dos elementos presente na sociedade capitalista que organiza-se e se mantém por meio da opressão e da desigualdade social, em outras palavras, nos levar a seguinte reflexão:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que ele, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade, que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 17).

Freire (1987, p. 19), evidencia ainda que no processo de **luta** o ensejo pela liberdade requer o “dilema dos oprimidos, que em sua pedagogia tem de enfrentar”, visto que ao descobrir que não sendo “livres”, continue operando como “consciência opressora”, nas suas afirmações:

“a **libertação**, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p. 19, grifo nosso). Sendo assim, a **libertação** como premissa-força surge dentro do processo de resistência e de luta, em que busca denunciar e superar a desumanização e a crueldade dos efeitos moderno-colonial, que dentro de uma ótica da “pedagogia do oprimido” explica-se no processo de alienação das classes sociais, retirando sua capacidade de se reconhecer como “outro”, sua solidariedade, empatia, visto que estão submetidos a uma situação concreta de opressão, pois, “[...] a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser” (FREIRE, 1987, p. 24).

É a subversão dos oprimidos traduz a luta pelo “direito de ser” e, por sua vez, restaurar sua humanidade que foi e é negada pela força opressora, a fim de que “reconhecemos que, na superação da contradição opressores-oprimidos, que somente pode ser testada e realizada por estes, está implícito o desaparecimento dos primeiros, enquanto classe que oprime” (FREIRE, 1987, p. 24). Nesse sentido no campo da **luta** política-social, a “**libertação**” permite a superação da contradição entre opressores-oprimidos, tendo em vista que a libertação é para todos – a libertação, em uma perspectiva decolonial, significa um forma insurgente de reconhecer as diferenças culturais em suas especificidades e não nega-lhes espaços na esfera social, inclusive o campo educacional, que ainda perpassa sob uma visão hegemônica moderno-colonial.

Para esse fim, será necessário compreender que no processo de **luta e libertação** das amarras da colonialidade/modernidade: as experiências, os saberes/conhecimentos, as diferenças culturais, e as distintas práticas sociais que configuram a América Latina são só possível pelas múltiplas formas de **resistências** – premissa-força, que demonstra apesar das violências sobre o ser, o sentir, o pensar e o viver, há perseverança, determinação dos sujeitos sociais de se (re)organizar e mobilizar-se de maneira contínua contra à violência instituída através de um projeto colonizador de sociedade, que transpassa seus corpos, suas identidades, seus saberes, suas narrativas, vivências, por esse motivo, a resistência possui um caráter transgressor, intercultural e decolonial de pensar e modificar as relações sociais que estão absorvidas pela colonialidade (WALSH, 2002, 2017; MOTA NETO, 2015).

As **resistências**, configuram-se como um ato político da luta pelo direito de existência, da sexualidade, de gênero, de pertencimento étnico-racial, de conhecimentos ignorados, vilipendiados pelo sistema opressor moderno-colonial, e que reside ou explica-se desde o processo de:

la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala — las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político y epistémico de apropiación colonial— que este enlace empezó a tomar forma y sentido. Se pudo observar claramente ya en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados, emplearon para **resistir**, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial (WALSH, 2017, p. 17, grifo nosso).

Ademais, práticas de resistência tem sido bandeira de “**luta**” no campo do currículo, do ensino, das práticas pedagógicas/educadores, para pensar a Educação Básica como um todo, principalmente a Educação Infantil, que faz parte do interesse investigativo desta pesquisa. Sendo assim, as formas de resistências que se formam e se constrói na e para a educação, possibilita a rejeição de uma “concepção bancária” que na sua opressão: sufoca e esmaga. Nutrindo-se “[...]do amor à morte e não do amor à vida (FREIRE, 1987, p. 37). De maneira que o amor, aqui defendido, dentro do campo educativo configura-se como uma ação dialógica, que nas palavras de Freire (1987, p. 45): “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo”.

Por conseguinte, ao tratar sobre as práticas pedagógicas, curriculares, de ensino dos(as) educadores(as) em uma perspectiva de assunção de prática decoloniais, salienta-se uma premissa-força relevante para toda e qualquer ação que ocorra no âmbito escolar e que dialoga com a decolonialidade: a **amorosidade**. Tal premissa-força, colabora para o compromisso social do(a) educador(a), que no processo de sua *práxis* diária precisa como ser político, ter a capacidade de constitui-se na relação entre educando(a)-educador(a) que conforma o ato de educar e educa-se, através do diálogo, de uma consciência crítica e amorosa, e entender como profissional da educação, que seu papel em ensinar: exige a apreensão da realidade, da coragem, da paciência, e da própria humildade e tolerância indispensável no âmbito do ensino e aprendizado (FREIRE, 1994; 2015).

As práticas pedagógicas entendidas no âmbito das pedagogias decoloniais, a partir da amorosidade proposta pela concepção freireana e forjada nas experiências como educadores(as) e participantes dos movimentos sociais e populares (FREIRE, 1994; 2015; MOTA NETO, 2015), nos auxilia a ter a esperança ou a intenção utópica de conceber:

A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 1994, p. 42).

Logo, uma das premissas-força que colabora para a compreensão decolonial do universo

escolar, refere-se ao **sentipensante**, pois, como educadores(as) ou educadores(as), é preciso ter a clareza que a ideia da escola precisa e deve perpassar nos valores fundantes dos povos originários e reconhecê-la em sua diversidade sociocultural, bem como dos grupos marginalizados pelo sistema-mundo, como mulheres, *gays*, negros(as), crianças, ribeirinhos, quilombolas, entre outros, dialogando com a educação vinda dos movimentos sociais/populares, possibilitando a superação da colonialidade epistemológica e a construção de uma sociedade livre, emancipada e democrática (MOTA NETO, 2015; MOTA NETO; STRECK, 2019). De forma que, para além do espaço escolar, a premissa **sentipensante**¹³, baseada na compreensão de Fals Borda: colabora para a decolonização da academia, mostrando ser possível práticas de pesquisas que rompa com a perspectiva moderno-colonial de produzir conhecimento e assumir uma postura ética-política-epistemológica que com cuidado e humildade reconhece às implicações que decorrem da investigação, mas sem separar no processo dessa construção científica a “mente e o coração”, pois, em outras palavras, trata-se “[...] assim, de uma aposta na possibilidade de um outro perfil de educador, de investigador, de militante e de intelectual, em franca oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 217).

Todavia, ressalta-se que as premissas-força nos ajudam para a compreensão e diálogo da presente pesquisa, que não é possível sem a participação e colaboração dos(as) educadores(as) da Educação Infantil que trabalham em escolas distintas do Município de Maracanã (PA). Além disso, coopera para a discussão do estado do conhecimento (apresentado no decorrer desse estudo), pois, dos vintes seis estudos disponíveis e coletados no banco da CAPES sobre a relação da primeira etapa de ensino e a decolonialidade: observou-se que práticas decoloniais advindos dos grupos oprimidos como mulheres, crianças, movimento de ocupação e Sem Terra, entre outros, têm contribuído para a superação da colonialidade do ser, do saber e do poder no espaço escolar e mostrando ser possível uma educação que parta dos saberes, das formas de vidas, isto é, do contexto social e cultural das várias infâncias.

De outro modo, reconhece-se a importância dessas para a compreensão do *locus* de investigação de futuras pesquisas decoloniais e possibilitando que nessas discussões sejam

¹³ A premissa **sentipensante**, apoiada na leitura de Mota Neto; Streck (2019) está imbricada nas experiências como intelectual, educador e militante que constitui a obra e a vida de Fals Borda, mostrando-o como defensor das ideias de uma “independência cultural, técnica e científica do continente latino-americano. Assim, o sentipensar, está arraigado: “[...] Ao longo de sua trajetória, sobretudo nas vivências de investigação participativa, Fals Borda construiu vínculos democráticos e afetivos com as comunidades investigadas (consideradas também investigadoras), o que significou uma recusa da relação vertical e autoritária que tradicionalmente tem marcado o trabalho de cientistas sociais e educadores. Com efeito, criou vínculos orgânicos com diversos movimentos sociais, sobretudo campesinos, participando ativamente de processos de luta e transformação social na Colômbia, sua terra natal, mas também em outros países do mundo (MOTA NETO; STRECK 2019, p. 217).

ampliadas em “outras” perspectivas, assim como, incluídas e debatidas premissas-forças que não foram evidenciadas no referido estudo.

Porquanto, considera-se as premissas-força serem dinâmicas e infinitas dada sua multiplicidade sociocultural, que transcende o espaço-tempo, os lugares, as experiências, sendo fruto das relações humanas, nos quais residem e resistem como existência “outra” no contexto latinoamericano – algumas delas estão no bojo da concepção teórica-política-epistemológica dos estudos decoloniais e autores que dialogam com a opção decolonial, mas que só pensaram e as formularam a partir das experiências e contatos realizadas nos movimentos sociais e populares, bem como na escuta e na abertura de reconhecer o “outro” não como objeto, mas, sobretudo, como participante da pesquisa, afinal qualquer análise que exige compromisso ético-político-social não parte do vazio ou de algo pronto e acabado, porém de participantes que vivem, sentem e produzem conhecimentos próprios que têm muito a ensinar e contribuir para o universo acadêmico – algumas, estão silenciadas pelo projeto moderno-colonial, no entanto, continuam resistindo a violência epistêmica que as atinge, e luta para ser reconhecidas, talvez, se assim for permitido, o pesquisador decolonial possa construir conjuntamente com esses movimentos uma forma de abertura de fala/escuta/denúncia no universo acadêmico e seja umas das vias de repercussão na e para a sociedade.

2.2 A decolonialidade como abordagem de pesquisa: razão e atitude

A decolonização, segundo Dias; Abreu (2019), é um projeto de resistência diante dos efeitos gerados pelo epicentro europeu na contemporaneidade e busca aprender por meio dela, assim como valorizar as diferentes manifestações que se expressam como contraponto à Modernidade/Colonialidade, tornando-as como elementos de enfrentamento, em outras palavras:

O pensamento decolonial — como energia de resistência e como razão “descolonial” — está para além de ser representado apenas por intelectuais. De fato, o pensamento decolonial opera por mão dupla: as expressões de luta e resistência contra a modernidade/colonialidade e as elaborações teóricas de intelectuais, sobretudo, os engajados com a porção sul do planeta (DIAS; ABREU, 2019, p. 124).

No que concerne a concepção de Aood; Abreu; Dias (2021), a decolonialidade reconhece o papel da educação frente às implicações geradas pelo racismo estrutural, resultado do sistema-mundo, sendo produto das relações capitalistas/neoliberais/excludentes, que ganhou sustentáculo pelo processo de colonização, colaborando para a desumanização em massa, nesse intuito, rejeita-se uma visão de uma educação permeada pela “unilateralidade de hegemonia e de exclusão. Os povos da América, submetidos que foram desde a conquista dos colonizadores

não podem ser meros receptáculos de uma educação bancária” (AOOD; ABREU; DIAS, 2021, p.164).

A decolonialidade como abordagem de pesquisa: possibilita o diálogo, a humanização, a libertação e constitui-se como um projeto de sociedade. Como nos aponta Mota Neto (2015), o projeto decolonial coaduna com uma postura:

[...] anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. Da negação à negação tem surgido, assim, em sua face positiva, distintas propostas de reinvenção da existência social, do pensamento, da educação, da cultura, da ciência e da filosofia (MOTA NETO, 2015, p. 49).

Desse modo, Mota Neto (2015) destaca a importância de uma pedagogia que cuja tarefa seja assentada no processo de decolonização dos saberes, do sentir, do pensar e de agir como sujeito participativo na luta por uma educação justa e igualitária. Para Walsh (2017), é necessário compreender as pedagogias decoloniais em sua pluralidade, na sua dimensão de práticas e conhecimentos distintos, constituindo-se um caminho possível de estratégias e metodologias que emergem em espaços escolarizados ou não, rejeitando o sentido instrumentalista do ensino e aprendizado e da transmissão de saber, haja vista, que colabora para o engajamento de lutas sociais/políticas – para a emancipação ontológica e epistêmica fora do eixo eurocêntrico. A autora, supracitada, evidencia que é necessário ter pedagogias que faça uma leitura crítica do mundo e que possa intervir e possibilite a reinvenção da sociedade que coopere para a decolonização do existir, dos saberes, do pensar e das relações sociais que encontra-se em movimento.

Por meio do legado teórico-prático de Paulo Freire e Frantz Fanon, Walsh (2017), elabora seu escrito para abordar pedagogias decoloniais que lutam pela libertação e humanização dos sujeitos, em diferentes locais e campos de atuação, possibilitando a intervenção contra a materialidade produzida pelo colonialidade/modernidade, que se reinventa e mantém sua hegemonia em distintos âmbitos da sociedade, afirmando que:

Estos legados, ciertamente no los únicos, abren un abanico de consideraciones: por un lado, sobre cómo y de qué manera ha venido operando históricamente el enlace pedagógico-decolonial y con qué prácticas y estrategias, y por el otro, sobre cómo este mismo enlace sugiere, construye y apunta a un pensamiento praxístico de carácter fenomenológico, teleológico y ontológico-existencial, donde el asunto de la humanización y el horizonte de esperanza aún permanecen presentes y vivos. Es este pensamiento —reflejado de manera particular en Paulo Freire y Frantz Fanon, dos intelectuales comprometidos a lo largo de sus vidas con la luchas de liberación y descolonización—, el que exploramos a continuación, dando atención especial a su sentir pedagógico y político (WALSH, 2017, p. 30)

Por esse viés, as pedagogias decoloniais está entrelaçadas as práticas pedagógicas que criam condições de emancipação e libertação das amarras coloniais que rodeia o ato educativo – orientando o trabalho educativo em bases democráticas, cujo papel dialogue com a esperança, decolonização, criticidade e seja contraponto a existência de uma “educação bancária”¹⁴, que tem como perfil a opressão e o controle do pensamento social/coletivo dos sujeitos, os alienando da realidade e os convertendo como massa de manobra aos interesses que confluem para a manutenção da concepção moderno-colonial (WALSH, 2017; MOTA NETO, 2015). Nesse olhar, o educador decolonial, dentro da proposta realizada pela Pedagogia Decolonial, a partir da reflexão teórica freireana e de Fals Borda, como reflete Mota Neto (2015), orienta a prática pedagógica dos(as) educadores(as) que não podem ser alheio a realidade social e o aspecto ético-político-subversivo da sua ação, tendo em vista que: “[...]. Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro [...]” (MOTA NETO, 2015, p. 315).

As práticas pedagógicas/decoloniais como uns dos elementos que compõem a decolonialidade, como afirma Coelho (2020), tem como pressuposto práticas horizontais, valorizando as experiências dos povos oprimidos ou subalternizados, isto é, suas manifestações socioculturais, políticas, religiosas e formas de educação que não esteja compactuada com pensamento moderno-colonial, desse modo, aderir o ponto de vista decolonial no contexto que se constituem os processos educativos na Amazônia, especialmente àquelas ligadas às instituições de ensino, deve-se considerar “[...] práticas pedagógicas de resistência, portanto, tem papel importante nesse processo de desconstrução dos paradigmas dominantes coloniais que orientam o processo ensino-aprendizagem” (COELHO, 2020, p. 15).

Embora a Amazônia seja um espaço de múltiplos saberes, não se pode negar que a força da colonialidade do poder, do saber e do ser, está presente nas relações macros e micros sociais desse território, sendo a escola um espaço de reprodução do sistema moderno/colonial, entretanto produções de conhecimentos e/ou epistemologias que favoreça práticas pedagógicas que contemple o trabalho educador na relação educandos-educadores, são importantes à medida que estas superem o pensamento colonial, por meio de pedagogias que privilegiam as

¹⁴ Walsh (2014) e Mota Neto (2015), reconhecem que a concepção de freireana sobre a educação, ajudam para a compreensão das pedagogias decoloniais, pois, seus escritos e sua atuação política, pessoal e profissional remetem a *práxis* decolonial, pois, denuncia a face colonizadora presente em uma educação bancária e apresenta as possibilidades de transformação da sociedade através dos processos educativos que constituem dentro e fora do processo de escolarização, principalmente através dos diálogos e trocas advindos da educação popular. Para Freire (1987), a educação bancária fundamentada na pedagogia do oprimido reproduz o *status quo* da cultura dominante.

diferenças, a interculturalidade, o sujeito em sua totalidade e especificidades, bem como sua cosmovisão de mundo (WALSH, 2017; COELHO, 2020).

Concordamos, com Coelho (2020), quando a autora explica que a prática pedagógica:

[...]remete a concepções de conhecimentos, de saberes, de aprendizagens, de ensino que são imbuídos os sujeitos na sua relação com o outro e com o território. Por isso, nossa abordagem, considera uma visão heterogênea de práticas interculturais, em que as relações interétnicas sejam horizontais e permitam construir conhecimentos próprios a partir da realidade dos sujeitos, de forma crítica e reflexiva. [...] (COELHO, 2020, p. 38).

As pedagogias decoloniais como premissa para e na prática pedagógica do(a) educador(a) deve ser alinhada em uma atuação democrática, partindo do contexto em que os sujeitos estão inseridos, contribuindo para o reconhecimento das identidades que se inserem dentro e fora do espaço escolar – da *práxis* educativa comprometida com a luta por justiça e equidade social. Por essa razão a importância de refletir a partir da decolonialidade o âmbito amazônico como um espaço de construção social e coletiva dos seus distintos sujeitos, desconstruindo uma visão colonizadora marcada sob o viés unilateral, ou seja, explicado por sua natureza e riqueza, mas, expressando-se na multiplicidade dos modos de vida que são construídas socialmente pelos saberes indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, nas cidades, no campo, entre outros – além disso, perpassa pelo recorte étnico-racial, de gênero, classe social, deficiências e orientação sexual – construindo interações coletivas e individuais, por jovens, adultos, crianças, e assim por diante, que permeiam a diversidade sociocultural amazônica (COELHO, 2020; FREIRE, 2015; MOTA NETO, 2015; AOOD; ABREU; DIAS, 2021).

A realidade amazônica foi historicamente demarcada pelo paradigma moderno-colonial e sua influência persiste como uma força hegemônica de exclusão e subalternização dos sujeitos na atualidade. As raízes profundas da colonização do poder, do saber e do sentir os silenciaram e os definiram no imaginário global, uniformizando-os como seres inferiores e sem cultura e/ou conhecimento que possa ser privilegiado, os desconsiderando como produtores de saberes. Todavia, as práticas decoloniais que são construídas no universo cultural, político, social, econômico e educacional por esses sujeitos em distintos campos de atuação: possibilita uma forma de diálogo intercultural, resistência e persistência contra a colonização do pensamento e da própria dominação histórica, baseada em uma educação decolonial (AOOD; ABREU; DIAS, 2021).

Tomando como base as pedagogias decoloniais como elementos propulsores de orientação das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as), que esta pesquisa centra-se, haja vista, que procura abordá-las dentro do processo educativo dos(as) educadores (as) do Município de Maracanã, que atuam em diferentes espaços escolares da Educação Infantil, a saber: uma situada na zona rural e duas na zona urbana. Por outro lado, também procura fazer uma investigação sobre como as pedagogias decoloniais estão presente ou não na legislação dessa etapa de ensino, que compõem a Educação Básica, bem como a relação entre a Educação Infantil e Decolonialidade nas produções acadêmicas *stricto sensu* disponível no banco da CAPES.

2.3 Os procedimentos da pesquisa

A pesquisa de campo e a iconográfica, constituem-se como elementos presentes dentro da pesquisa qualitativa, que sob a ótica decolonial, possibilitam uma investigação aprofundada das questões que permeiam os espaços, as intersubjetividade dos sujeitos, da valorização do “outro” como sujeito ativo, do projeto de sociedade no universo social e simbólico que perpassam às práticas culturais e educativas, bem como elementos de transgressão que se opõem ao sistema-mundo que se assenta nas raízes da modernidade/colonialidade, e da alteridade como fator constitutiva da posição ética, política e pedagógica no processo de construção de conhecimento (DUSSEL, 1986; DIAS, 2021; MIGNOLO, 2008). Assim, a coleta de dados foram realizadas por meio de fotografias/imagens, narrativas, cadernos pedagógicos, planejamento escolar do ano letivo de 2021 e 2022 para e na Educação Infantil, acompanhamento das atividades dos(as) educadores(as) na sala de aula, documentos legais que versam sobre o papel e ação educativa do(a) educador(a) nessa primeira etapa de ensino e produções acadêmicas (teses e dissertações) como forma de fundamentar a discussão acerca da decolonialidade como ação pedagógica no espaço escolar.

Na pesquisa do campo, em uma perspectiva decolonial, compreende-se a importância desse tipo de pesquisa na relação entre pesquisadores(as) e colaboradores(as), que precisam ser de forma horizontal, ética, participativa, pois, é preciso um olhar atento para as narrativas, o espaço e/ou *lócus* de investigação, que fazem parte da realidade estudada, tentando perceber os vestígios e as práticas sociais que coaduna para o projeto de sociedade em que “outro” não seja silenciado, mas tem seu direito e espaço reconhecido socialmente – assim como, nesse processo investigativo é possível identificar às raízes e o *modus operandi* moderno-colonial em diferentes espaços (inclusive, na escola), e portanto, esse tipo de pesquisa opere como um mecanismo de denúncia e insurgência da realidade investigada.

Nessa direção, na pesquisa de campo: empregamos diálogos por meio da escuta das narrativas dos educadores(as)¹⁵, na finalidade de romper com, o método colonizador de empregar entrevistas, assim usa-se o termo “narrativas” como maneira de promover diálogos com os(as) colaboradores(as) da pesquisa, dissociando-se do termo “entrevista” cujo interesse e conseguir respostas unilaterais sobre os participantes do estudo, assim, durante o diálogo foi possível direcionar questões e problemáticas, conforme a visão, os anseios, as tensões e condições materiais, sociais, pedagógicos, que os(as) educadores(as) estão inseridos em sua prática profissional, ética e política, visto que o(a) pesquisador(a) atua como um mediador, que observa o coletivo, mas também se observa nesse processo de investigação para não acabar por reproduzir os *modus operandi* do sistema moderno-colonial, percebendo que é preciso “[...] cuestiona las técnicas de la entrevista y la observación, porque son colonizadoras (OCAÑA; ARIAS; CONEDO, 2018, p. 184).

O emprego de narrativas, aqui proposto assume um caráter decolonial de fazer pesquisa no âmbito da educação, pois, compreende que essa atua como elemento essencial na relação entre o(a) pesquisador(a) e os(as) colaboradores(as) do estudo, compreendendo essa interação como movimento contra a racionalidade moderna de produzir pesquisas, portanto, necessita ser:

El proceso decolonizante asume una visión holística, configurativa, dialéctica y sistémica del conocimiento. Concibe al ser humano como un agente activo y no como un receptor pasivo, orp eso cuestiona las técnicas de la entrevista y la observación, porque son colonizadoras. En el proceso decolonizante no hay un investigador que observa a otros, no hay un investigador que hace entrevistas, más bien hay un mediador que incita al conversar alterativo, un facilitador que promueve el observar colectivo, el co-observar, donde todos nos observamos desarrollando nuestras prácticas. [...]. (OCAÑA; ARIAS; CONEDO, 2018, p. 184).

Para além disso, dentro da proposta da pesquisa de campo: foram realizadas observações das práticas pedagógicas dos educadores/as em sala de aula e/ou no espaço escolar, anotações, participação de reuniões pedagógicas no processo de retorno às aulas, ou seja, pós-pandemia (ano de 2022).

Assim, recorre-se a pesquisa iconográfica, visto que o uso de fotografias/imagens nos ajudam a evidenciar a ação educador no universo escolar, trazendo novos olhares acerca das práticas curriculares, pedagógicas, através de uma lente interpretativa dessas fontes (CORREA, 2022; PEREIRA, 2015). Corrêa (2022, p. 31), assinala que a utilização das imagens “[...], também concebidas como texto, como discurso que comunica, dialoga e transmite a produção e interpretação de uma determinada realidade”. Pereira (2015) explica que as imagens podem

¹⁵ Os nove participantes da pesquisa assinaram o Termo de Esclarecimento Consentido.

carregar discursos, que não podem ser visto de forma unilateral, porém como representações sociais composta por intencionalidade em uma contexto político, cultural, de pertencimento étnico-social, evidenciando uma leitura interpretativa sobre “[...] a experiência cultural de cada sujeito” (PEREIRA, 2013, p. 82).

A pesquisa iconográfica: permite compreender os processos que permeiam às representações sociais e educativas que está representada na foto e/ou imagem, no qual podem revelar as práticas sociais e os conhecimentos que são "priorizados" na escolarização referente a primeira etapa de ensino e se essas práticas curriculares e pedagógicas dialogam com os saberes das crianças e da comunidade às quais são pertencentes – assim como, os saberes locais em que as escolas estão situadas. Essas fontes utilizadas por pesquisadores(as) constitui um importante recurso de investigação que se estabelecem nas relações sociais, nas práticas educativas/escolares, especialmente no campo do discurso visual, de modo que as imagens são “constituídas por desenhos, mapas e fotografias - se revelam como formas de pensar e significar o mundo, ao mesmo tempo em transmitem os valores culturais dos tempos e espaços em foram/são produzidas” (CORREA, 2022, p. 31), possibilitando compreender os discursos e as pedagogias imbricadas nas práticas dos(as) educadores(as) em seu sentido decolonizador ou como reprodutora de uma perspectiva hegemônica, eurocêntrica e colonizadora.

Nessa perspectiva, utilizou-se o levantamento documental como forma de auxiliar na compreensão da referida pesquisa e suas implicações sobre a prática pedagógica dos(as) educadores(as) que atuam nas três escolas de Maracanã (PA), sendo assim, foram coletados diversas fontes, a exemplo, calendário escolar dos anos de 2021 e 2022, do currículo proposto pelo Município para a primeira etapa da Educação Básica no período de isolamento social, Resoluções nº 002/003 de 04 e 20 de agosto de 2021, que orientou o processo de produção dos cadernos de atividades e relatórios ou diários de classes produzidos para dar conta do desempenho e avaliação das crianças durante a pandemia. Os documentos oficiais que versam sobre a Educação Infantil, foram analisados com objetivo de perceber se as práticas do governo para essa etapa de ensino dialoga para a sedimentação de uma Pedagogia Decolonial no universo escolar, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009; 2010).

Soma-se ao processo de investigação acerca do assunto: o emprego do estado de conhecimento como prática de análise das teses e dissertações que estão disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível em Superior – CAPES, na intenção de mapear esses estudos sobre a Educação Infantil dentro de uma perspectiva

decolonial.

Os procedimentos metodológicos, aqui enunciados, têm como vivenciar junto com os(as) educadores(as) as experiências pedagógicas realizadas durante o ensino remoto e/ou presencial dos educadores(as), participantes da pesquisa, que atuam na Educação Infantil, Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), em três escolas localizadas em espaços distintos (uma situada na zona rural e duas na zona urbana). Na tentativa de colaborar para o fomento das discussões que permeia a decolonialidade como instrumento político, social e educacional na prática educativa, especialmente no contexto amazônico que historicamente foi atravessada pela concepção moderno-colonial, sendo a educação uma delas, contudo, pesquisas como essas têm como missão colaborar para divulgação e sedimentação de práticas pedagógicas que dialogam como ferramenta de luta e resistência, produzidas por sujeitos subversivos, que não ficam inertes diante do processo de dominação e colonização dos saber, do ser, do poder, produzindo conhecimentos, (re)significando suas práticas cotidianamente em seu sentido ético, político e social (MOTA NETO, 2015).

2.4 Os (as) colaboradores (as) da pesquisa

Os(as) colaboradores(as) da pesquisa são nove educadores(as), que atuam na Educação Infantil. Os educadores(as) são concursados e lecionam desde o início do ano passado, em 2021, quando foram efetivados como funcionários públicos da Rede Municipal de Educação de Maracanã.

Quadro 1: perfil dos educadores/as

EDUCADOR	SEXO	TURMA	TURNO	LÓCUS DA PESQUISA
E1	M	PRÉ – II	MANHÃ	Escola Paraíso Infantil
E 2	M	PRÉ – II	TARDE	Escola Paraíso Infantil
E3	F	PRÉ – I	MANHÃ	Escola Paraíso Infantil
E4	F	MATERNAL	MANHÃ	Escola Paraíso Infantil
E5	F	MATERNAL e PRÉ- I	TARDE	Escola Paraíso Infantil
E 6	F	MATERNAL	MANHÃ	Escola José Salomão Filho
E 7	F	PRÉ – II	MANHÃ	Escola José Salomão Filho
E 8	F	PRÉ – II	TARDE	Escola José Salomão Filho
E 9	F	PRÉ – I	MANHÃ	Escola Alacid Nunes

Fonte: elaborado pela autora.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: TESES E DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM A RELAÇÃO ENTRE A DECOLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção tem como finalidade, a partir do banco de dados da CAPES, fazer um levantamento das teses e dissertações que tratam sobre educação infantil, tendo como referencial a perspectiva decolonial e as pedagogias decoloniais para a análise das produções e também a compreensão de denúncia a colonialidade do saber, do ser e do poder e a possibilidade de “outras” formas de pensar e agir decolonialmente, evidenciando práticas pedagógicas contra-hegemônicas na luta e na materialização de um mundo mais justo.

Dessa maneira o levantamento propõe:

[...] o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento, tentando responder que aspectos de dimensões vêm sendo destacados e privilégios em diferentes épocas e lugares, de que formas e condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado [...] (FERREIRA, 2002, p. 257).

O interesse em fazer um mapeamento dessas produções permite delinear como às pesquisas em torno de uma temática estão sendo trabalhadas, possibilitando novos olhares acerca da relação entre decolonialidade e Educação Infantil, para, além disso, permite encontrar lacunas e/ou novas inquietações acerca do objeto em estudo com vista em estudos futuros (FERREIRA, 2002; MOROSINI; FERNANDES, 2014). Nesse intuito, o estado do conhecimento permite de forma instrumental e reflexiva: “[...] a leitura da realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação à aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

De modo que segue-se as orientações dadas por Marosini; Nascimento; Nez (2021), como caminho metodológico para o processo de levantamento e análise da bibliografia, que se estrutura por meio do estado do conhecimento, que estrutura-se da seguinte maneira:

[...] escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); seleção dos descritores de busca; organização do corpus de análise: leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o *corpus* de análise; construção das categorias analíticas do *corpus*: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação (MAROSINI; NASCIMENTO; NEZ, 2021, p. 72).

Assim, o estado do conhecimento quando tratado de forma sistemática e estruturada

permite uma organização plausível sobre como as pesquisas estão sendo desenvolvidas, isto é, através da apresentação adequada dos dados que quando organizados podem ser expostos mediante “[...] tabelas e gráficos para compilar as informações. Com isso, caracteriza-se uma apresentação clara e objetiva identificando percentuais por região, área do conhecimento, tipo de estudo, e até mesmo principais referências usadas nos estudos” (MAROSINI; NASCIMENTO; NEZ, 2021, p. 79).

Dessa maneira, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível em Superior- CAPES, elegemos como descritor principal a “Pedagogia Decolonial”, encontrando 11.722 resultados, entre teses e dissertações (acadêmico e profissional), que trate de forma direta e indireta sobre práticas pedagógicas/decoloniais no contexto da Educação Infantil, no período de 2013 a 2022, na área temática da Educação. Na tentativa de delimitar a busca elegemos três descritores de forma integrativa, na finalidade de mapear às produções acadêmica sobre a temática, como pode-se ver a seguir:

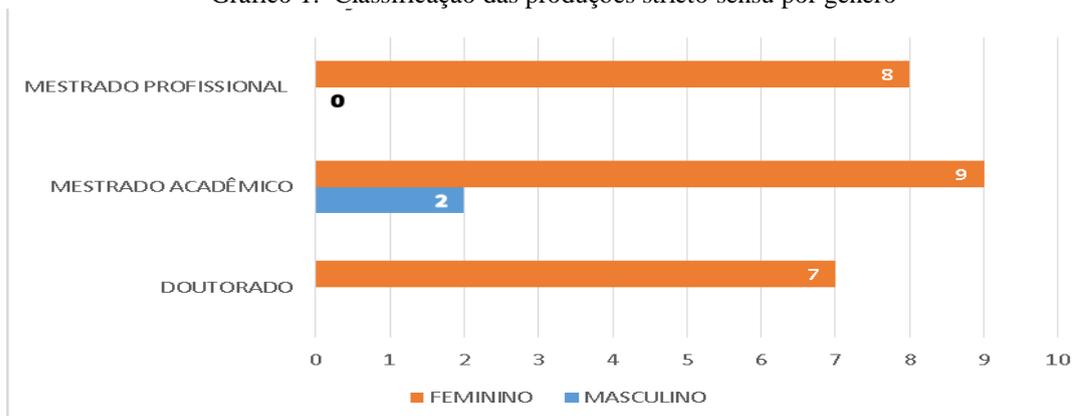
QUADRO 2: Detalhamento dos trabalhos disponíveis e encontrados no diretório da CAPES (teses e dissertações)

DESCRITORES	Quantidade	Selecionados
Pedagogia Decolonial e Interculturalidade Crítica	37 resultados	4 trabalhos
Pedagogia Decolonial e Formação de Professores	86 resultados	3 trabalhos
Pedagogia Decolonial e Educação Infantil	307 resultados	19 trabalhos

Fonte: Elaborado pela autora.

Como resultado chegou-se a vinte e seis trabalhos, distribuídos em sete teses e dezenove dissertações, sendo onze trabalhos defendidos no âmbito do Mestrado Acadêmico e oito trabalhos apresentados no campo do Mestrado Profissional. Delimitando as produções por autores/as, chega-se a seguinte totalidade e classificação por gênero:

Gráfico 1: Classificação das produções stricto sensu por gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

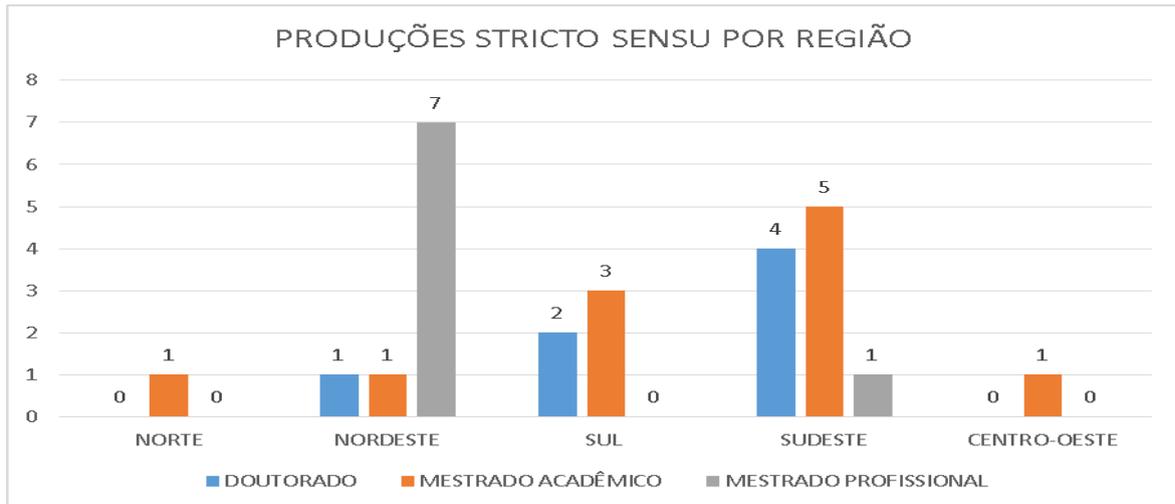
É perceptível que a maioria das produções que versam sobre a relação Educação Infantil e Decolonialidade de forma direta e indireta são de autoria de mulheres e somente dois autores tratam sobre a temática no âmbito do Mestrado Acadêmico, explicitando que a Educação Infantil aparece de maneira secundária nos trabalhos de Paz (2017); Santana (2018). O estudo de Dias (2021), colabora para análise, visto que demonstra a presença marcante de pesquisadoras, pois, ao realizar um estado do conhecimento sobre as pesquisas *stricto sensu* que usam como aporte epistemológico a decolonialidade, chegou a 871 trabalhos, sendo 569 de autoria feminina e 302 de autoria masculina, dando um percentual de 65% e 35% entre teses e dissertações classificados por gênero, questionando-se:

[...] por que motivo as mulheres são autoras de quase a $\frac{3}{4}$ das teses e dissertações que envolvem o pensamento decolonial? Um indicativo de resposta diz respeito à **abordagem transgressora** que lhe é própria, **que busca a realização da transmodernidade** e visa a uma convivência da alteridade, incluindo-se aí questões de gênero (DIAS, 2021, p. 109, grifo nosso).

Considerando o caráter transgressor e transmoderno, proposto por Dias (2021), consegue-se explicar o interesse do sexo feminino sobre a temática, visto que a maioria delas, atuaram como educadoras ou como pertencente a equipe pedagógica da Educação Infantil, assim como algumas enxergam as possibilidades outras que ocorre no espaço não escolar ou não reconhecido oficialmente como creches, espaços culturais e experiências ancestrais vindo das casas de terreiro, por exemplo, que podem contribuir para (re)pensar às práticas pedagógicas e o currículo da primeira etapa de ensino da Educação Básica, além do recorte profissional, essas mulheres, colocam-se dentro de um pertencimento étnico-racial como negras, brancas, indígenas, assim como mães, militantes, e pesquisadoras que preocupam-se com uma educação “outra” na e para a Educação Infantil.

Ainda sobre as produções, pode-se traçar como estes estudos estão concentrados por região, assim, dos vinte e seis trabalhos: 1 estudo concentra-se na Região Norte; 9 na Região Nordeste; 5 na Região Sul; 10 na Região Sudeste; 1 na Região Centro-Oeste. Como observa-se no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Produções *stricto sensu* por região – que aborda a Educação Infantil e Decolonialidade.



Dessa maneira, os estudos, que foram levantados entre os anos de 2013 a 2022, concentram-se na Região Sudeste, sobre a temática da Educação Infantil e Decolonialidade, sendo a primeira produção identificada sobre o tema: a tese de autoria de Souza (2016). Tese de doutorado alinhado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), situada em São Paulo. Os trabalhos de Nunes (2017); Ramalho (2019); Silva (2021), concentram-se em cursos de pós-graduação distintas: a primeira atrelado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), enquanto a segunda situa-se no Programa de Pós-Graduação Educação Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); já a terceira encontra-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), localizada no Estado de São Paulo.

Em relação às cinco dissertações acadêmicas, situadas na Região Sudeste, temos os estudos de autoria de Saitu (2017); Santos (2020); Silva (2020); Brandão (2021), Silva (2021), em cinco cursos de pós-graduações diferentes, sendo quatro delas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, duas produções pertencentes a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), uma na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e outra na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No Estado de São Paulo, encontra-se uma produção realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Psicologia, da Universidade de São Paulo (USP). No âmbito do mestrado profissional, há o estudo de Cassiano (2022), defendido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A Região Sul, aparece logo depois da Região Sudeste, no quesito das produções relacionado ao Doutorado e Mestrado Acadêmico, no qual foram encontrados cinco estudos: duas teses e três dissertações acadêmicas. As teses de Amorim (2017); Paula (2020), são

oriundas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em dois programas distintos. No que concerne às três dissertações acadêmicas de autoria de Coelho (2017); Paz (2017); Maçaneiro (2021), os cursos de pós-graduações são distintos, isto é, o primeiro trabalho localiza-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) – o segundo é pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio Sinos (UNISINOS), curso situado no estado do Rio Grande do Sul – enquanto, o terceiro refere-se Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), em Santa Catarina.

A análise dos dados acerca dessas produções, demonstra a predominância centrada nas regiões Sul e Sudeste, de modo que concordamos com Dias (2021, p. 107), a expressividade dos estudos dar-se-á pelo “[...] fato de que historicamente o eixo sul-sudeste tem tido melhores condicionantes capitalistas de desenvolvimento socioeconômico, era de se esperar a predominância a majoritária de IES dessas regiões entre as mais produtoras”. No tocante a região Nordeste, existe duas produções a nível de Doutorado e Mestrado Acadêmico, a tese de Silva (2017) e a dissertação de Oliveira (2021), ambas localizadas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), situados em cursos de *scrito sensu* diferentes, a saber: o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Todavia, referente a quantidade das dissertações profissionais, encontrou-se oito produções entre os anos de 2019 a 2022. Sete pesquisas dessa natureza (SANTOS, 2019; OLIVEIRA, 2019; SENGER, 2020; OLIVEIRA, 2020; SILVA, 2021; SANTOS, 2021; SILVA 2022) concentrou na região nordeste do país, em um único Estado e programa de pós-graduação e Universidade, a saber: o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, com exceção de uma dissertação produzida pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História pela UERJ, evidenciando a necessidade de fomentar pesquisas sobre a temáticas nos cursos de pós-graduação a nível de mestrado profissional, nas regiões Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste, e demais estados do Nordeste do país.

Na Região Norte, encontra-se um estudo: uma dissertação acadêmica de autoria de Coelho (2020), atrelada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), evidenciando a importância de ampliar a discussão acerca da Educação Infantil e Decolonialidade, especialmente nos cursos de Pós-Graduação em Educação dos estados do Amapá, Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins. É preciso reiterar a pesquisa de Coelho (2020) é fruto de linha pesquisa do Programa de Pós-graduação em

Educação da UFPA, denominada “Formação de Educadores, Trabalho Educador, Teorias e Práticas educacionais”, orientado pelo Educador Doutor Waldir Ferreira de Abreu – educador da UFPA, que têm se dedicado a estudar a educação no panorama amazônica, a partir da epistemologia decolonial, tornando-se referência ao lado de demais educadores(as) pertencentes aos cursos de pós-graduação da Região Norte, que instigam a produção de conhecimentos “outros” acerca da relação entre a educação e a decolonialidade no universo amazônico. Dessa forma, a dissertação de Coelho (2020), traz como elemento central a compreensão das práticas pedagógicas e as pedagogias decoloniais que ocorrem na tríplice fronteira entre Brasil-Peru-Colômbia, buscando no universo escolar e nas práticas “outras” das crianças elementos para pensar uma educação insurgente e denunciar a colonialidade pedagógica presente no currículo e na ação educativa, especialmente em uma classe multisseriada, *lôcus* de investigação, que atende as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Região Centro-Oeste, encontrou-se a dissertação acadêmica de autoria de Santana (2018): produção relacionada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), mostrando a ausência da temática nos cursos de pós-graduação, dentro da área da educação, nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, assim como o fomento da discussão nos demais cursos de pós-graduação em educação do Estado de Goiás, seja no Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional.

Delimitando a análise das teses e dissertações (acadêmicas e profissionais), a partir das palavras-chave presentes nos resumos das produções, foi possível chegar a três temáticas predominantes nos estudos, são elas: Educação Infantil; (De) colonialidade e Relações Étnico-Raciais. Como pode-se ver no fluxograma abaixo:

Fluxograma 1: temáticas principais tratadas nas teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com Marosini; Nascimento; Nez (2021, p. 72):

“[...] O uso das palavras-chave ou descritores na construção do estado de conhecimento permite a localização de uma infinidade de material bibliográfico, devido à indexação de palavras inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesse de pesquisadores”.

Destarte, em uma leitura descolonizadora desvelam pontos centrais: seja na ruptura para pensar o papel pedagógico, social, político, cultural com propostas ou reflexões insurgentes para a primeira etapa de ensino da Educação Básica, que coaduna com o pensamento decolonial – seja na denúncia da colonialidade pedagógica que engendra às práticas escolares, curriculares, educativas dos sujeitos sociais (crianças, educadores/as, familiares, entre outros). Realizando o detalhamento das temáticas “Educação Infantil”, “(De)colonialidade”¹⁶ e “Relações Étnico-Raciais”, encontramos como prioridade de investigação: “outros” temas dos/as autores/as, classificados por teses e dissertações acadêmicas e profissionais, como pode-se ver no quadro a seguir:

Quadro 3: Detalhamento dos subtemas de acordo com os três principais eixos temáticos presentes nas produções *stricto sensu* – coletada na CAPES, entre os anos de 2016 a 2022.

EIXOS	TESES	DISSERTAÇÕES ACADÊMICAS	DISSERTAÇÕES PROFISSIONAIS
EDUCAÇÃO INFANTIL	Processos Educativos; Educadoras. Sociologia da Infância Educação Escolar. Educação. Creche.	Infância. Estudos da Infância. Pesquisa com crianças. Participação Infantil. Criança. Educação Escolar. Escolas Criativas Práticas pedagógicas. Ciberespaço; Comunidade-escola Pensamento Geométrico Arte.	Infância; Formação do educador. Práticas pedagógicas. Políticas educacionais Ensino-aprendizagem Ludicidade; Literatura Ensino de História
DECOLONIALIDADE	Culturas infantis. Ancestralidade. Educação camponesa. Práticas educativas. Memória. Experiências. Etnografia. Educação anticolonial. Camadas Populares. Andarilhagens	Roda. Pensamento decolonial; Pedagogia Decolonial Culturas infantis. Decolonial; Anarquismo; Educação antirracista Pensar Complexo e Transdisciplinar. Interculturalidade. Interculturalidade Crítica. Território Fronteiriço Educação Escolar Xukuru;	Educação Antirracista e Afrocentrada; Afetividade, Ancestralidade; Pedagogia Pretas. Famílias negras Sem Terrinha MST Currículo Pedagogia Decolonial
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAL	Candomblé. Educação Quilombola. Africanidades Brasileiras. Prática Curricular. Crianças Negras.	Educação Escolar Indígena. Guarani m’byá. Mulheres Negras Povo Xukuru; Crianças haitianas e/ou filhos(as) de imigrantes	Lei Nº 10.639/03. Crianças Tupinambá Identidade. (Re)construção de Pertencimento negro

¹⁶ Desmembrou-se esse eixo nas temáticas “Decolonialidade” e “Colonialidade”, para facilitar a compreensão da influência das mesmas no contexto da Educação Infantil e da educação para as relações étnico raciais.

	Práticas de resistências negras		Comunidades Tradicionais de Terreiros Nação Angola
COLONIALIDADE	Educação colonial. Raça. Pobreza. Relações de Gênero	Pós-colonialismo; (Des)colonialidade Currículo Bilinguismo.	Sexualidade Infantil. BNCC; Referencial Curricular Municipal (RCM); Currículo

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que as produções *stricto sensu* que tratam sobre a Educação Infantil dentro da perspectiva decolonial, esquadrihada nas escolhas das palavras-chave por autores(as), nos guia para a compreensão de novas coordenadas epistemológicas realizadas por pesquisadores(as) e como educadores(as) decoloniais, pois, partem de problemas reais de grupos/povos oprimidos pelo sistema-mundo, contudo, apresentam “outras” formas de viver, sentir e pensar das minorias exposta nos trabalhos dos/as doutores/as e mestres/as dos cursos de pós-graduação, entre eles: indígenas, negros(as), crianças, mulheres, imigrantes haitianos, pessoas atreladas aos movimentos de ocupação ou do Movimento Sem Terra, além de educadores(as), que lutam, resistem e transforma os espaços que ocupam dentro e foram do âmbito institucionalizado, em especial a Educação Infantil.

Assim, a primeira etapa de ensino da Educação Básica aparece de forma central ou secundária nos estudos, entretanto, é preciso dizer, que essas produções surgiram do “[...] reconhecimento do contexto concreto das camadas populares, que é chave para uma pedagogia decolonial, também se estabelece por meio do diálogo” (MOTA NETO, 2015, p. 319). Esse movimento analético do reconhecimento do outro, como nos orienta Dussel (1986; 1993), possibilitou a construção e análise de teses e dissertações, que vão na contramão da hegemonia de uma pedagogia única e universal pautada em uma concepção prática-teórica moderna, que por vezes oculta ou silencia os movimentos/sujeitos subalternizados no qual historicamente tratou de realizar o “encobrimento do outro”.

Considera-se (também) a importância das vinte e seis produções, entre doutorado e mestrado, para pensar práticas pedagógicas baseadas nas narrativas e experiências educadoras e infantis que possibilitam um olhar decolonizador da Educação Infantil, a partir de novos conhecimentos e “educações”, que emergem das formas de vida, advindo dos saberes populares, negras e indígenas, que ecoam na luta e resistência para a materialização de currículos, práticas, pedagogias, relações de gênero e étnico-racial, de forma horizontais, justa e solidárias – elementos esses presentes na Pedagogia Decolonial, em especial àquelas ligadas aos movimentos populares/sociais, como assinala Mota Neto (2015). Para além disso, as pesquisas colaboram para a discussão da presente dissertação, visto que, compreende a

necessidade de decolonizar às práticas dos(as) educadores(as), o currículo, a Educação Infantil, que também são influenciadas pela colonialidade pedagógica, haja vista, que nas três escolas de Maracanã, *lócus* de investigação, a presença do pensamento moderno-colonial permeia as práticas curriculares, dos(as) educadores(as), que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

De maneira geral: os estudos, propõe a imersão no universo infantil a partir de práticas decolonizadoras que são vivenciadas e produzidas coletivamente pelo que denominamos como “outro”, ou seja, sob o viés da criança negra, indígena, sem terrinhas, haitiana, da luta das mães manuaras, de educadores(as) indígenas, negros(as), educadores(as) populares ligadas ao movimento de ocupação e sem terra, e etc., a partir de uma leitura (de)colonial e de insurgência para a relevância de práticas “outras” que possam suleiar e orientar o currículo, a educação (quilombola, indígena e camponesa), o ensino da Arte e da História (componentes curriculares), a formação de educadores(as), as políticas educacionais no âmbito escolar, em outras palavras, sob a perspectiva da ancestralidade, das relações de gênero, étnicos raciais, da defesa de uma educação antirracista, do decolonizar às infâncias, aprender com a participação/culturas infantis, do debate acerca da sexualidade infantil, do candomblé como prática educativa, sendo, portanto, temáticas presentes de forma central ou não na primeira etapa de ensino da Educação Básica.

Será apresentado nos tópicos (abaixo) a apresentação profícua dos estudos, que foram analisados a partir de alguns elementos, como o resumo, a introdução, a metodologia e resultados/conclusões exposto pelos autores/as. Orientação essa, que recorremos Marosini; Nascimento; Nez (2021, p. 71), por entender a construção do Estado do Conhecimento como exercício acadêmico que busca “[...] conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos [...]”.

3.1 Temáticas encontradas nas teses que versam sobre a decolonialidade e a Educação Infantil

Nesse intuito, será exposto as discussões presentes em oito teses, que versam sobre a Decolonialidade e a Educação Infantil, que estão atreladas a oito cursos de pós-graduações distintas, entre os anos de 2016, 2017, 2019 a 2022 – produções defendidas em cursos *stricto sensu*, localizadas nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais, Pernambuco e Pará, como observa-se a seguir:

QUADRO 4: Detalhamento das teses coletadas no banco da Capes – nos anos de 2016, 2017, 2019, 2020 e 2021.

AUTOR (A)	ANO	TÍTULO	PROGRAMA/ IES	ESTADO
Ellen de Lima Souza	2016	Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	São Paulo
Delma Josefa da Silva	2017	Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em escolas localizadas na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas-PE.	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Pernambuco
Elisângela Santos de Amorim	2017	De-colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos Rurais no Estado do Maranhão	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPICH – da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Santa Catarina
Mighian Danae Ferreira Nunes	2017	Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA).	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Universidade de São Paulo – USP.	São Paulo
Bárbara Bruna Moreira Ramalho	2019	A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial	Programa de Pós-Graduação Educação Conhecimento e Inclusão Social – PPGE – da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.	Minas Gerais
Josiane Beloni de Paula	2020	Andarilhagens de professores: Práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas – RS.	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Santa Catarina
Vanderlete Pereira da Silva	2021	Mães manauaras e a educação das crianças pequenininhas: pluralidades históricas e resistência na cidade da floresta	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Estadual de Campinas– UNICAMP	São Paulo

Fonte:Elaborado pela autora.

Na tese de Ellen de Lima Souza (2016), intitulada: “*Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam*”¹⁷, a autora realizou uma análise das experiências e produções culturais infantis que perpassa o cotidiano e as atividades que ocorre na Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam (casa de Candomblé), situada em Vila Rosa na cidade e Estado de São Paulo, sob o comando do Babalorixá Toninho de Oxum. Assim, a tese produzida por Souza (2016), buscou realizar sua análise a partir de: “[...]uma perspectiva de justiça cognitiva, reconhecendo as crianças como produtoras de culturas em suas práticas sociais e traçando **diálogos com referenciais teóricos e metodológicos latino-americanos e africanos**” (SOUZA, 2016, p. 9, grifo nosso).

A tese está orientada pela discussão epistemológica de compreender como as práticas culturais das crianças que vivenciam as ações na casa de Candomblé: Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, pode auxiliar na compreensão de infância, tanto no espaço da comunidade, em questão,

¹⁷ Trabalho, pertencente à Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, orientado pela Profª. Dra. Aida Victória Garcia Montrone – educadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar.

quanto indicações para pensar a valorização dessa infância no espaço institucionalizado, a exemplo da Educação Infantil (SOUZA, 2016).

No trabalho de Delma Josefa da Silva (2017), denominado “*Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em escolas localizadas na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas-PE*”¹⁸, percebe-se que a pesquisa centra-se na articulação entre diversos sujeitos sociais (professoras, gestora, familiares, crianças e a própria comunidade), possibilitando a discussão e a elaboração da tese em três campos temáticos: educação quilombola, a formação inicial e continuada de professoras quilombolas e o currículo, como elementos importantes no processo formativo e educativo das crianças, profissionais da educação, familiares e lideranças comunitárias, em especial, aquelas que residem e atuam como educadoras na escola Bevenuto Simão de Oliveira, situada no Sítio Paula, na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, em Pernambuco.

A tese parte de várias fontes epistêmicas acadêmicas para a compreensão das práticas educativas que ocorrem de forma integrada nas ações coletivas dos sujeitos sociais, entre elas, “alguns dos cânones do **pensamento negro**: Fanon (2008), [...], Gomes (1997, 2007) [...]. **Do pensamento decolonial** [...] Dussel (2010), Quijano (2005), Mignolo (2005, 2008), Maldonado-Torres (2007), Escobar (2005), [...] (SILVA, 2017, p. 28, grifo nosso). Conquanto, a tese de Elisângela Santos de Amorim (2017), cujo título é “De-colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em Assentamentos Rurais no Estado do Maranhão”¹⁹, busca compreender as práticas educativas das(as) professoras(as) de assentamentos fruto da Reforma Agrária na região Sudoeste do Estado do Maranhão, a partir da história de vida e trajetória docente de dez educadores (oito educadoras e dois educadores), que residem e trabalham nas instituições de ensino dos assentamentos.

Tomando como base teórica a perspectiva decolonial, compreende que as narrativas de vida, as práticas educativas, o processo formativo desses sujeitos sociais, perpassam pela influência da colonialidade e da própria geopolítica do conhecimento, a partir das concepções teóricas decoloniais, como: “[...] Walter Mignolo (2003), Quijano (2005), Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), Catherine Walsh (2008, 2009a, 2009b), Santos, B. (2010), Restrepo e Rojas (2010), entre outras/os. [...]” (AMORIM, 2017, p.179), que traz como reflexão o silenciamento

¹⁸ Trabalho, pertencente a Linha de Pesquisa “Formação de Educadores e Prática Pedagógica”, orientado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva – educador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

¹⁹ Trabalho, pertencente a Linha de Pesquisa “Gênero e suas inter-relações com geração, etnia, classe”, orientada pela Profa. Dra. Luzinete Simões Minella – educadora voluntária no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC e co-orientada pela Profa. Dra. Joana Maria Pedro – educadora Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC.

e ocultamento dos saberes pela matriz colonial, ao passo que mostram a existência de alternativas e insurgem “outras” no contexto latino-americano, sendo, contribuição ímpar para pensar o processo de atuação e conexão com os espaços que os participantes da pesquisa estão inseridos, ou seja, os assentamentos como campo de mobilização e formação política (AMORIM, 2017).

Nos achados da pesquisa, Amorim (2017), por meio de entrevistas, traçou um perfil dos professores(as) que atuam nos distintos assentamentos Rurais no Estado do Maranhão²⁰, ambos na idade entre 21 a 59 anos, originários de zonas urbanas e rurais, inclusive dos próprios assentamentos que atuam como professores(as) – sendo que todos passaram pelo magistérios e a maioria tem graduação em Pedagogia – alguns atuando em turmas regulares das etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens Adultos, bem como em turmas multisseriadas e classe de alfabetização. Desse modo, foi possível chegar em alguns resultados conforme a análise das “narrativas ou histórias de vida” dos docentes, entre elas: a formação inicial e continuada desses profissionais.

Enquanto, a tese “Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)”²¹, de acordo com Mighian Danae Ferreira Nunes (2017), buscou compreender as relações sociais, raciais e de gênero que existem entre as crianças de 04 a 05 anos de idade, em uma turma de Educação Infantil, que estudam na escola Malê Debalê, localizada no Município de Itapuã, e situada dentro de um bloco afro do mesmo nome, cuja intenção parte da reflexão teórica-metodológica etnográfica, da sociologia da infância e estudos decoloniais para visualizar e analisar as ações cotidianas de crianças negras no espaço escolar e como estas produzem suas culturas de pares infantis, assim, parte da capoeira em seu sentido histórico, social e de resistência, em especial como linguagem corporal no que autora chama como “mandingas das crianças”.

O corpo-chamego, corpo-exibição, corpo-esquiva, corpo-suspensão, corpo-divergência, corpo chamego, presente na capoeira-mandinga, são linguagens enunciada por Nunes (2017), para mostrar como as crianças interagem entre si e com os adultos, principalmente com as educadoras e com a própria pesquisadora, desse modo, a linguagem corporal: afeto, amizade, dança, negociações, o esquiva-se, a insubmissão, fazem parte das ações cotidianas que ocorrem

²⁰ Os assentamentos, que foram lócus da pesquisa, de acordo com Amorim (2017), estão situados no Sudoeste do Estado Maranhão, em cinco municípios: Açailândia (Assentamento Nova Conquista); Cidelândia (Assentamento Sol Brilhante I); Porto Franco (Assentamento Maravilha); São Francisco do Brejão (Assentamento João Palmeira) e Senador La Rocque (Assentamento Taboleirão I).

²¹ Trabalho, pertencente à Linha de Pesquisa “Sociologia da Educação”, orientado pela Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento – educadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP.

na instituição de ensino – nas brincadeiras, no “fugir” da sala de aula, em recusa-se em realizar as atividades, no prestígio ou *status* de saber dançar diante dos pares, no negociar para realizar as ações propostas pelas educadoras e para cumprir as regras da escola ou no ato de brincar demonstra uma forma própria da infância negra em uma turma da Educação Infantil, salientando as relações de raça e gênero no que concerne o espaço e o tempo do âmbito escolar.

No trabalho de Bárbara Bruna Moreira Ramalho (2019), intitulado “A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma a educação (anti)colonial”²², faz uma análise empírica e decolonial da relação entre educação²³ e pobreza²⁴, em dois contextos distintos, mas que se aproximam e tem convergência entre si, uma vez que a pesquisa foi realizada em um escola da rede municipal da educação, por pseudônimo Anderson Gomes situada em um bairro periférico da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e uma ocupação/creche²⁵ por alônimo Marielle Franco, que fica nas proximidades da instituição de ensino. A partir do uso metodológico da Pesquisa Militante, cuja perspectiva, de acordo com Ramalho (2019), traduz a aproximação entre o pesquisador e participantes do estudo, de forma crítica e participativa, desconsiderando uma visão cartesiana da ciência e positivista de coleta e análise dos dados, vendo os indivíduos não como sujeitos neutros, mas como participantes ativos, com suas ideias, concepções e formas de produzir saberes e insurgir sobre a realidade que lhe é imposta. Dessa maneira, por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas com sete moradoras da ocupação, seis estudantes e treze educadores da escola, supracitada, foi possível esquadrihar a realidade da educação e social (anti)colonial desses sujeitos sociais no processo educativo e de experiências como estudantes, docentes e moradores por justiça social e melhores condições de vida e de trabalho.

Na tese de Josiane Belnoi de Paula (2020), denominada “Andarilhagens de professorxs:

²² Trabalho, pertencente à Linha de Pesquisa “Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas”, orientado pela Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite – educadora do Programa de Pós-Graduação Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG.

²³ [...]. Em outros termos, nos ocupamos da análise de uma educação escolar (anti)colonial a partir dos pobres. São objetivos específicos da investigação: a) contrastar as representações hegemônicas e contra-hegemônicas das pessoas e territórios pobres; b) conceituar a colonialidade da educação escolar; c) identificar e analisar as conformações da colonialidade na educação das pessoas pobres; d) conceituar educação escolar anticolonial; e) identificar e analisar propostas e práticas de descolonização da educação escolar a partir dos estudantes pobres (RAMALHO, 2019, p. 50).

²⁴ Ramalho (2019), explica o conceito pobreza proposta como categoria analítica da presente tese, afirmando, em suas palavras, que “[...] diferentemente daqueles que concebem serem os indivíduos pobres responsáveis por sua condição, para nós, a pobreza é produto de forças estruturais da sociedade (RAMALHO, 2019, p. 57).

²⁵ Sobre a Ocupação/Creche, Ramalho (2019), afirma que esses espaços conforma-se como “[...] uma estratégia para caracterizar o uso social de um terreno e, assim, justificando, legalmente, a sua ocupação; apresentando-se como uma solução para as concretas necessidades das mães trabalhadoras; ou por representar um projeto educativo daquele coletivo; Creche e Ocupação estão imbricadas. Não há uma imposição externa à sua construção. Ao contrário, como visto, foram os materiais e os braços dos moradores e moradoras da Ocupação Marielle Franco que levantaram primeiro a lona e, depois, a alvenaria sobre as quais as crianças pequenas e os bebês da comunidade seriam educados” (RAMALHO, 2019, p. 149).

Práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas – RS”²⁶, a autora propõem uma nova forma de construir a pesquisa, tendo em vista, que dar espaço às vozes dxs narradorxs em consonância com sua voz para a construção da análise do referido trabalho, desse modo, foi possível evidenciar por meio das experiências, vivências e autoformação dos sujeitxs: práticas de resistência contra o racismo e outras formas de opressão que atravessa o âmbito escolar e a própria prática docente, através da atuação ética-política-epistemológica de onze narradorxs, que participaram dos “Encontros sobre o Poder Escolar”, compartilhadas por meio de relatos e apresentações de trabalho ao longo de dez edições, entre os anos de 2000 a 2010, realizado na cidade de Pelotas (Rio Grande do Sul).

No ponto de vista teórico e metodológico, Paula (2020), emprega a “opção metodológica” para analisar os relatos dos narradorxs como maneira de trazer a sensibilidade e sutileza de suas narrativas, utilizando como uma das bases teóricas em autorxs decoloniais como: “[...] Catherine Walsh, trabalhando com interculturalidade crítica; Aníbal Quijano, tomando a raça como centralidade do poder mundial; Arthuro Escobar, [...]” (PAULA, 2020, p. 9). Como desdobramento da pesquisa, Paula (2020), mostra-nos que as práticas de resistências que compõe a vida, as memórias, a trajetória profissional dos professorxs, possibilita (re)pensar formas e caminhos “outros decoloniais e interculturais que respeitam às diferenças étnicas-raciais em suas especificidades e totalidades, mostrando ser possível uma educação antirracista no campo escolar e na formação de uma sociedade justa e democrática, que transgrida e supera as relações de poder entre gêneros, raças e classe social no mundo moderno-colonial.

No trabalho “Mães manauaras e a educação das crianças pequenininhas: pluralidades históricas e resistência na cidade da floresta”²⁷ da autora Vanderlete Pereira da Silva (2021), foi abordado uma pesquisa na comunidade Nova Floresta - Bairro Jorge Teixeira, situada na Zona Leste de Manaus, estado do Amazonas, com doze mães manauaras de crianças pequenas, entre a idade de 20 a 39 anos, cujo filhos/as tem a idade de 0 a 3 anos, traçando os efeitos da colonialidade que sobrepõem as relações de gênero e etnia (no caso atravessado pela ancestralidade indígena), assim como a falta de política públicas no estado, que trate sobre a implementação de creches para a população amazonense. Desse modo, emprega como referencial teórico-metodológico, autores como: “[...] Quijano (2002, 2005, 2009, 2010, 2014),

²⁶ Trabalho, pertencente a Linha de Pesquisa “Sociologia e História da Educação”, orientado pelo Prof. Dr. Elison Antonio Paim, educador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

²⁷ Trabalho orientado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria – educadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Mignolo (2003, 2005, 2017, 2018), Dussel (1993) e Fanon (2008) e as autoras Lugones (2008, 2014), Segato (2005, 2012, 2018) e Torres (1994, 2005, 2008, 2009, 2011)” (SILVA, 2021, p. 9). Nessa direção, para tratar sobre a operação da matriz moderno-colonial sobre o processo de cuidar e educar crianças pequenas e o papel social da mulher em uma sociedade patriarcal, machista e racista, Silva (2021), faz uma análise a partir da historicidade que circunscreve o processo de colonização e subalternização dos povos originários (indígenas) na Amazônia, em particular no estado do Amazonas, com ênfase nos estudos feministas, para compreender a colonialidade de gênero que perpassa a maternidade das mães manauaras e na responsabilidade de cuidar e educar seus filhos/as.

3.2 Temáticas encontradas nas dissertações referente ao Mestrado Acadêmico que versam sobre a decolonialidade e a Educação Infantil

Assim, será apresentado os debates e formas “outras” presentes nos trabalhos de onze autores(as), que relacionaram de forma direta ou indireta a discussão que permeia a Educação Infantil e a Decolonialidade, existentes em dez cursos de pós-graduação²⁸ distintos, entre os anos de 2017, 2018, 2020 e 2021, produções defendidas nos Estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Pernambuco, Santa Catarina e Pará, como observa-se a seguir:

QUADRO 5: Detalhamento das dissertações acadêmicas coletadas no banco da CAPES – nos anos de 2017, 2018, 2020 e 2021.

AUTOR (A)	ANO	TÍTULO	PROGRAMA/ IES	ESTADO
Olivia Pires Coelho	2017	“As crianças são as verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias.	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS	Rio grande do sul
Jonas Hendler da Paz	2017	Pesquisa com crianças em teses de doutorado no Brasil: uma análise a partir da (des)colonialidade	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio Sinos – UNISINOS	Rio Grande do Sul
Cecilia de Campos Saitu	2017	Datas comemorativas e o currículo da Educação Infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico- raciais	Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	Rio de Janeiro
Jonathas Vilas Boas de Santana	2018	Caderno, tranças, flechas e atabaques: a Escola Pluricultural Odé Kayodé sob uma ótica Decolonial Complexa,	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPGIELT – da Universidade Estadual de Goiás – UEG.	Goiás

²⁸ Dois trabalhos, concentra-se no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultural e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de autoria das pesquisadoras Fernanda Muniz Santos (2020) e Ariene Vitalino da Silva (2021).

		Transdisciplinar, Intercultural e Criativa		
Fernanda Muniz dos Santos	2020	Tensões na construção de uma Escola Indígena Intercultural e Diferenciada nas aldeias Guarani do Rio de Janeiro.	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – PPGECC – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Rio de Janeiro
Maria Auxiliadora dos Santos Coelho.	2020	Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha.	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – da Universidade Federal do Pará – UFPA.	Pará
Daiana da Silva	2020	Professoras negras: autoria e protagonismo na construção de práticas educativas anti-racistas e decoloniais na Educação Infantil.	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.	Rio de Janeiro
Ana Caroline Lopes Brandão	2021	A Roda e a Valorização das Culturas Infantis na Creche em bases da Pedagogia Decolonial	Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Psicologia – da Universidade de São Paulo – USP.	São Paulo
Ariene Vitalino da Silva	2021	Pensamento Geométrico e Autonomia Intelectual: Práxis Pedagógica e Arte na Educação Infantil	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultural e Comunicação em Periferias Urbanas – PPGECC – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Rio de Janeiro
Maria Roseane Cordeiro de Oliveira	2021	A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru: encontros com a Pedagogia Decolonial na comunidade-escola.	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc – da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.	Pernambuco
Gisele Romildes Maçaneiro	2021	“Somos todos iguais”: narrativas de profissionais de Educação Infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas.	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Regional de Blumenau.	Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela autora.

Na dissertação “As crianças são as verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias”²⁹, da pesquisadora Olívia Pires Coelho (2017), a autora trata sobre a compreensão do desenvolvimento infantil, circunscrito pelo viés da pedagogia anarquista, cuja ideia compreende a criança como sujeito político e social, centrada em duas temáticas, sob a ótica dos Estudos da Infância, a saber: “[...]. 1) as teorias pós-coloniais e o decolonialismo e 2) o anarquismo e suas relações com a Educação. Há um encontro por se tratarem de discursos emancipatórios. [...] (COELHO, 2017, p. 3). Explicitando, que as teorias pós-coloniais e decoloniais latino-americanas, trazem elementos importantes para reflexão “[...] acerca das crianças bem pequenas e dos bebês (COELHO, 2017, p. 3).

Desse modo, Coelho (2017), apresenta possibilidades e limites para debater “outras”

²⁹ Trabalho pertencente à Linha de Pesquisa “Estudos sobre Infâncias”, orientado pela Maria Carmen Silveira Barbosa – educadora Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRS.

infâncias, por meio das experiências construídas compartilhadas por adultos (na figura de pais, mães, amigos, etc.), que tem como intenção disponibilizar espaços educativos e libertários para bebês e crianças pequenas. Esses adultos aproximam-se de uma concepção anarquista e buscam romper com um desenvolvimento infantil permeado pela colonialidade e subalternidade que estigmatiza a construção de ser criança, assim, nasce no ano 2015 o Jardim Nômade (JN), na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, que tem como escopo permitir uma educação das crianças pequenas de modo horizontal, não hierárquico e autoritário, mas, solidário, coletivo e livre.

O estudo de Jonas Hendler da Paz (2017), chamado “ Pesquisa com crianças em teses de no Brasil: uma análise a partir da (des)colonialidade”³⁰, pauta-se pesquisa bibliográfica e na escolha pela análise do conteúdo de Bardin (2012, *apud* Paz, 2017) que foca na interpretação de dados no objetivo de elucidar as evidências ou inferências expostas na escrita, assim, Paz (2017), realizar uma leitura crítica em sete teses coletadas e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cuja ênfase dos trabalhos são *com* crianças, e de que modo essas pesquisas colaboram para a valorização da participação infantil no processo de produção e construção das análises propostas pelas pesquisadoras e para ruptura da colonialidade, em relação ao “sujeito”/participante criança.

Nas teses, objeto de análise de Paz (2017), percebe-se que os setes trabalhos foram produzidos por mulheres, entre os anos de 2005, 2007, 2012 a 2015, e às crianças (participantes da pesquisa) são de faixa etária variadas, porém todas frequentam o espaço escolar, ou seja, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo a primeira etapa da Educação Básica, em sua maioria objeto de estudo das pesquisadoras, cujo trabalhos reconhecem as contribuições dos campos da História, Psicologia, Antropologia, Filosofia da Diferença e da Sociologia da Infância, etc., cuja temáticas são distintas: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (CAMPOS-RAMOS, 2015), cultura lúdica/digital com crianças (FERREIRA, 2014), currículo/infância e Educação Infantil (NUNES, 2012), inclusão na Educação Infantil e o conviver com as diferenças (VITAL, 2012), festas de comemoração de aniversários das crianças no sentido da reprodução do consumismo/individualismo e do próprio capitalismo (SANTOS, 2013), Educação Ambiental na Educação Infantil (GUIMARÃES, 2007) e categorias de classe social/gênero/etnia a partir da produção de falas e imagens de crianças sobre a escola da Educação Infantil (SILVEIRA, 2005).

No estudo de Cecília Campos de Saitu (2017), nominada “Datas comemorativas e o

³⁰ Trabalho pertencente a Linha de Pesquisa “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias”, orientado pelo Prof. Dr Danilo Romeu Streck – educador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

currículo da Educação Infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais”³¹, aborda sobre a maneira como as escolas públicas de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, alinham suas práticas curriculares com as datas comemorativas, muito relacionadas há um modelo colonizador, pautada em datas de natureza religiosa-cristã, cívicas, e a valorização da figura mononuclear familiar patriarcal, em detrimento da promoção das relações étnico-raciais no espaço escolar, mesmo sob o avanço da lei 10.639/03 que trata sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Desse modo, utilizou como fontes documentos curriculares oficiais, tais como: Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e relatos de experiências e sobre a concepção de currículo presente nas escolas, através das narrativas de oito educadoras entrevistadas, que atuam aproximadamente seis anos em creches do referido município.

Na dissertação “Caderno, tranças, flechas e atabaques: a Escola Pluricultural Odé Kayodé sob uma ótica decolonial complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa”³² do autor Jonathas Vilas Boas de Sant’ana (2018), é possível compreender a materialização de práticas decoloniais e interculturais, em uma escola particular comunitária, localizada na cidade de Goiânia (Goiás), ofertando o ensino regular da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e têm como objetivo a valorização das culturas de matriz africana e indígena. A análise contou com variadas fontes: projeto político pedagógico, diário de campo/observação na escola, entrevistas com educadores/as, roda de conversa com crianças e registro fotográficos, cujo dados coletados possibilitaram articular a natureza organizacional e didáticos-pedagógicas da instituição de ensino, supracitada, como modelo contra hegemônico de escolarização presente no âmbito brasileiro.

Fernanda Muniz Santos (2020), na dissertação “Tensões na construção de uma escola indígena intercultural e diferenciada nas aldeias guarani do Rio de Janeiro”³³, dar preferência para a compreensão e discussão do bilinguismo e da interculturalidade como questões para (re)pensar o espaço escolar indígena, assim parte de uma revisão sistemática, cujo recorte temporal são de 2010 a 2020, chegando a treze trabalhos, encontrados no banco de Teses e

³¹ Trabalho pertencente a Linha de Pesquisa “Educação e Relações étnico-raciais”, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira – educador do Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ.

³² Trabalho pertencente a Linha de Pesquisa “Educação, Escola e Tecnologias”, orientado pelo Prof. Dr. João Henrique Suanno – educador Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG.

³³ Trabalho orientado pela Profa. Dra. Gabriela dos Santos Barbosa – educadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultural e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ.

Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como o uso da pesquisa de campo realizada nas escolas indígenas, por meio de entrevistas com dois educadores da etnia Guarani M'byá, situadas nas aldeias de Itaipuçú e São José Imbassai, localizada no Município de Maricá (Rio de Janeiro), multisseriadas, ofertando (apenas) os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Santos (2020), explica que há tensões e conflitos que emergem na prática e concepção de uma educação indígena que favoreça de forma literal um ensino pautado na valorização de conhecimentos próprios da ancestralidade indígena, por meio das análises dos estudos levantados e dos processos pedagógicos que compõe o currículo escolar, sendo a língua materna uma das problemáticas apresentadas pelos educadores, mesmo que de acordo com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB, no artigo 78, tenha a determinação de uma educação indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, mostrando que por vezes a língua portuguesa impõe o domínio sobre às línguas maternas indígenas, em especial, nas escolas que são lócus de investigação pela autora, seja na formação de educadores indígenas e não indígenas – seja no processo formativo e educativo das crianças.

Outra questão, que contribui para a discussão referente a decolonialidade e a Educação Infantil, diz respeito que na pesquisa de Santos (2020), na narrativa de um dos educadores que atua na escola (pesquisa de campo), em consonância com os apontamentos feito na dissertação de Souza (2015, apud, Santos, 2020) é o fato da primeira etapa de ensino não ser uma “demanda da aldeia”, visto que percebem que a educação de bebês e crianças pequenas esteja arraigada ao convívio comunitário, da família dos conhecimentos tradicionais e ancestrais indígenas nesses primeiros anos de vida como primordiais antes de adentrarem ao ensino formal, pois é preciso consolidar a identidade e o pertencimento social a cosmologia indígena.

A dissertação da autora Maria Auxiliadora do Santos Coelho (2020), cujo título é “Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha”³⁴, busca a partir de um estudo etnográfico decolonial, compreender às infâncias na região fronteira, bem como as práticas pedagógicas de uma educadora (as) que atua em uma turma multisseriada, “[...] constituída por uma grande heterogeneidade, com crianças de nacionalidades diferentes (brasileiros indígenas e peruanos), de diferentes idades e séries, ritmos [...]” (COELHO, 2020, p. 66). Atendendo crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola municipal Boa

³⁴ Trabalho pertencente à Linha de Pesquisa “Formação de Educadores, Trabalho Educador, Teorias e Práticas educacionais”, orientado pelo Educador Doutor Waldir Ferreira de Abreu – educador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA.

Vista, localizada no Município de Benjamin Constant/Amazonas/Brasil, que faz parte da região fronteira com Islândia, Petrópolis/Peru.

Coelho (2020), explica que a escolha pela decolonialidade no referido trabalho, permite “[...] discutir e refletir sobre epistemologias outras que constituem os diferentes territórios, como Abya-Yala (América Latina), especificamente a fronteira Brasil-Peru-Colômbia.[...]” (COELHO, 2020, p. 32). Permitindo, compreender questões que orientam as práticas pedagógicas da educadora (participante da pesquisa) e da própria escola, como das práticas cotidianas, nessa direção aponta que a educação decolonial/intercultural ocorre fora do “muro” escolar, através da interações e brincadeiras das múltiplas infâncias que ocorrem na tríplice fronteira do país. Enquanto a prática docente e a organização da escola reproduz a colonialidade do saber – negando os saberes culturais produzidos pelas crianças e a comunidade que estão inseridas, arraigada a concepção de um currículo “urbanocêntrico”, desconsiderando os conhecimentos “outros” e baseando-se na Base Nacional Comum Curricular, recomendado pela Secretaria de Educação do referido município, que impõem um ensino hegemônico pautada no pensamento moderno-colonial, descontextualizado da realidade.

Na pesquisa de Daiana da Silva (2020): “Professoras negras: autoria e protagonismo na construção de práticas educativas anti-racistas e decoloniais na Educação Infantil”³⁵, buscou analisar a importância de uma educação decolonial e étnico-racial na primeira etapa da Educação Básica, a partir de contribuições professoras negras que têm ocupado “seu lugar de fala” nas mídias sociais ou ciberespaços, mobilizando a luta antirracista por meio da partilha de saberes: materiais e/ou atividades pedagógicas, bibliografia existente sobre a temática, literatura infantil, divulgação de cursos de extensão, dentre outros. Silva (2020), afirma que seu estudo parte da discussão que permeia a Educação infantil como espaço transformador e emancipador através de debates, ideais e práticas relacionado a valorização das relações étnico-raciais, ou seja, da promoção da identidade negra na formação social da criança, desse modo, a autora parte dos debates de intelectuais negras (Azoilda Loretto da Trindade, bell hooks, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Nilma Gomes) para compor sua análise, cujo lócus de investigação está baseada nas práticas pedagógicas advindas do grupo virtual “Educação Infantil Antirracista” do *Facebook*.

No trabalho de Ana Caroline Lopes Brandão (2021), denominado “A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da Pedagogia Decolonial”³⁶, a autora

³⁵ Trabalho pertencente à Linha de Pesquisa “Currículo, linguagem e docência”, orientada pela Profª. Dra. Giovana Xavier – educadora Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

³⁶ Trabalho orientado por Rosa Iavelberg– educadora Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e

priorizou a roda de conversa como elemento de desconstrução da própria atuação pedagógica do professor, visto que, a prática docente ao longo do tempo foi e é marcado por um processo de escolarização eurocentrada, adultocêntrica, patriarcal e colonial, e que de acordo com Brandão (2021), ainda são presentes na Educação infantil, nesse sentido, a pesquisa “[...] mostra a Roda, como configuração espacial de trabalho que promove o diálogo, escuta e diferentes formas de interação das crianças. [...]” (BRANDÃO, 2021, p. 8). A roda, portanto, conforme Brandão (2021), constitui o lócus de investigação, como instrumento de construção e participação coletiva de um grupo de crianças, na idade de três anos, de uma creche pública, situada no Município de Santo André no Estado de São Paulo, cuja intencionalidade possibilita um diálogo crítico e intercultural promovendo as culturas infantis e sua relação com a ancestralidades indígenas e afro-brasileiras.

A partir das experiências e visões das crianças, quando estão contato com essas práticas/heranças culturais afro-indígena por meio de teatro, museu, dança, brincadeiras, pinturas corporais, de forma lúdica e artística, evidenciando a possibilidade através das artes e culturas infantis uma prática docente e uma educação para as relações étnico-raciais, desvelando, que a adoção epistemológica pela defesa da Pedagogia Decolonial atrelada ao “[...] campo da arte-educação, deve salientar outras manifestações artísticas que constituem o Brasil, abrindo espaço nas escolas com o mesmo valor e representatividade face às artes tidas como cultas” (BRANDÃO, 2021, p. 137), sendo assim, pauta-se em teóricos decoloniais, a exemplo de Catherine Walsh e Mota-Neto, que defendem práticas educativas/pedagógicas: decolonizadoras, interculturais, emancipatórias e solidárias, rompendo com uma educação dominante que configurou-se dos efeitos da modernidade/colonialidade, descortinando ser possível “[...] o trabalho de desobediência epistêmica desde a creche ajuda abalar a consciência colonizadora e visualizar novos horizontes” (BRANDÃO, 2021, p. 192).

No estudo de Ariene Vitalino da Silva (2021), intitulado de “Pensamento Geométrico e Autonomia Intelectual: Práxis Pedagógica e Arte na Educação Infantil”³⁷, a intenção foi analisar a construção do pensamento geométrico por crianças na primeira etapa da Educação Básica, em práxis decolonial, através da arte. Nessa direção, Silva (2021), parte da Pedagogia Decolonial e da concepção de uma educação antirracista e intercultural fundamentadas nas ideias de “[...] Walsh (2007; 2016; 2017), Gomes (2017) e Candau (2011), que discutem a importância da pedagogia das brechas [...], a fim de reconhecer os saberes de culturas subalternas como formas

Psicologia da Faculdade de Educação da USP.

³⁷ Trabalho orientado pela Profa. Dra. Gabriela dos Santos Barbosa – educadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultural e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ.

de resistência [...]” (SILVA, 2021, p. 23). O uso da pesquisa-ação foi uma forma para tratar a temática, visto que a pesquisa materializou e se desenvolveu em uma turma com vinte e cinco crianças, entre a idade de três a quatro anos, que são atendidas na escola pública, denominada Espaço de Desenvolvimento Infantil Educadora Solange Conceição Tricarico, situado no Complexo da Maré, localizada na Cidade do Rio de Janeiro.

Silva (2021), partiu de atividades e observações feita em sala de aula (pinturas, desenhos, relatos, fotografias, cadernos de experiências, etc.) para a compreensão do pensamento geométrico e a valorização do pertencimento étnico-racial das crianças, que foram construídas coletivamente e dialogadas através de ações práticas e reflexiva de quatro telas da artista brasileira Tarsila de Amaral, são elas: Autorretrato (1923); A Cuca (1924); O vendedor de Frutas (1925) e Família (1925), que possibilitaram por meio da área de conhecimento da Matemática e da Arte em diálogo com decolonialidade, presente nas obras da pintora e desenhista: “suscitar discussões sobre o atravessamento das crianças negras e faveladas da Educação Infantil da Maré, [...], a construção da identidade negra de forma afirmativa e do protagonismo infantil (SILVA, 2021, p. 93).

Na dissertação de Maria Roseane Cordeiro de Oliveira (2021), nomeado “A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru: encontros com a Pedagogia Decolonial na comunidade-escola”³⁸, trata sobre o diálogo entre as práticas pedagógicas das escolas Xukuru e a Pedagogia Decolonial e sua relação com a comunidade/ancestralidade indígena. Os participantes da pesquisa são Lideranças indígenas e religiosas, educadores/as, coordenação pedagógica, estudantes, elegendo como critério a paridade de gênero (feminino/masculino), totalizando em oito colaboradores/as, que atuam ou moram na região da Serra, Ribeira e Agreste, em Pernambuco. Para além disso, o estudo concentrou-se nas práticas pedagógicas de duas escolas pertencentes à região da Serra e da Ribeira e contou com a colaboração “[...] de todos os agentes da educação, desde cacique até os condutores dos transportes escolares do povo [...]”, assim como reflexo das experiências da pesquisadora enquanto indígena, educadora e membro da comunidade Xukuru (OLIVEIRA, 2021, p. 39).

A escola da região Serra, atende da Educação infantil ao Fundamental, enquanto a escola da região Ribeira, compreende todas as etapas de ensino. Nesse sentido, Oliveira (2021), a partir de uma pesquisa etnográfica traz como discussão a educação formal indígena atrelada dentro de uma construção coletiva e de resistência de pertencimento social da ancestralidade indígena, partindo de uma reflexão teórica entre a Educação Xukuru (pertencente à comunidade) e a

³⁸ Trabalho pertencente à Linha de Pesquisa, “Educação e Diversidade”, orientado pela Profa. Dra. Eliene Amorim de Almeida – educadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE.

Educação escolar Xukuru (específica, diferenciada e intercultural), considerando como coleta de dados e epistemologia “[...] as produções do próprio povo, em diálogo com o Pensamento Decolonial. [...]. Utilizando [...], a observação participante, as entrevistas etnográficas, o diário intensivo [...] como procedimento analítico. [...]” (OLIVEIRA, 2021, p. 12)

Gisele Romildes Maçaneiro (2021), em seu trabalho “‘Somos todos iguais’: narrativas de profissionais de Educação Infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas”³⁹, analisa os relatos de vinte nove profissionais da educação, que trabalham em cinco Núcleo de Educação Infantil Municipal, situada em três bairros distintos: Agrônômica, Centro e Trindade, localizada na cidade Florianópolis em Santa Catarina – cujas educadoras trabalham na creche ou pré-escola como educadoras titulares, auxiliar de classe ou direção. Salienta-se, portanto, que a ideia do desenvolvimento do estudo no primeiro seria por meio da pesquisa etnográfica, contudo, por conta do período pandêmico, a estratégia foi modificada para uma pesquisa de campo, por meio do emprego de questionários respondidos via email.

Assim, Maçaneiro (2021), buscou nas narrativas das profissionais da Educação Infantil compreender em que medida dar-se-á a (in)visibilização de filhos/as de imigrantes haitianos no espaço escolar, relacionado à questões da valorização ou não da cultura, identidade e da própria formação continuada para uma educação antirracista e étnico-racial. Nessa perspectiva a autora parte de vários referenciais, entre eles, os debates em torno das relações raciais e culturais, presente em “[...] Quijano (2005), Pereira (2013), Munanga (2003), Almeida (2019), Hall (2003; 2015), Nilma Gomes (2002; 2003; 2005a; 2005b; 2008, 2012), Candau (2012), [...] (MAÇANEIRO, 2021, p. 9).

3.3 Temáticas encontradas nas dissertações referente ao Mestrado Profissional que versam sobre a decolonialidade e a Educação Infantil

Nesse ensejo, iremos apresentar os elementos e debates trilhados nas pesquisas de oito autoras que cursaram o Mestrado Profissional, sendo sete atreladas ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e uma pesquisadora que cursou o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÒRIA) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 6: Detalhamento das dissertações profissionais coletadas no banco da CAPES, nos anos de 2019 a

³⁹ Trabalho pertencente à Linha de Pesquisa “Linguagens, Arte e Educação”, orientado pela Profª. Dra. Cyntia Bailer – educadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

2022.

AUTORA	ANO	TÍTULO	PROGRAMA/IES	ESTADO
Fátima Santana Santos	2019	Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER – da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.	Bahia
Sílvia de Sousa Araujo Oliveira	2019	Ensino das relações étnico-raciais e Educação Infantil: perspectivas legais e práticas escolares	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER – da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.	Bahia
Márcia Senger	2020	Educação Escolar Infantil indígena na Oka Katuana: a representação afetiva na construção da aprendizagem das crianças Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia)	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER – da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.	Bahia
Aline Madalena de Jesus Oliveira	2021	Para aprender como os nossos saberes e fazeres brincantes do terreiro Matamba Tombenci Neto (Ilhéus/Bahia).	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER – da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.	Bahia
Jamaira Conceição da Silva	2021	Entre livros e laços: o lugar da literatura negra no pertencimento étnico-racial de sem terrinhas do acampamento Bela Manhã, em Teixeira de Freitas – Bahia	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER – da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.	Bahia
Iraildes Bianco Santos	2021	Sexualidade da criança na Educação Infantil: (re)pensando as práticas educacionais no ambiente escolar	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER – da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.	Bahia
Edivanda Jesus da Silva	2022	Da BNCC ao Referencial Curricular Municipal (RCM): caminhos para uma Educação Infantil antirracista em Poções (BA)	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER – da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.	Bahia
Fabiana de Franca Cassiano	2022	Ensino antirracista na Educação Infantil: novas perspectivas para o currículo	Programa Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora.

No trabalho de Fátima Santana Santos (2019), denominado “Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos”⁴⁰, faz sua análise por meio de um memorial como coordenadora pedagógica e das “itinerâncias formativas” que desenrolaram-se entre os anos de 2015 a 2018, em um Centro Municipal de Educação Infantil, situado no município Laura de Freitas no estado baiano. A análise partiu de um perspectiva metodológica baseada nas narrativas educadoras e escrita de si, assim como, de auto/biografias de formação, pautada em autores/as decolonias e afrocentrada, para discutir a importância das relações étnico-raciais e educação antirracista para crianças pequenas.

A proposta de Santos (2019), perpassou as escrituras das narrativas de duas autoras

⁴⁰ Trabalho orientado pela Prof.ª. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra - educadora pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB.

negras Maria Carolina de Jesus e Conceição Evaristo como projetos didático- reflexivo de luta e resistência destinada às crianças pequenas e o próprio espaço escolar, cuja intenção valoriza a identidade negra, configurada nas emoções, estética, cultura afro-brasileira, com o envolvimento das educadoras, crianças e mães, pautado no princípio da “Pedagogia Afroafetiva”, demonstrando que as “[...] experiências educacionais voltadas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais têm construídas epistemologias insurgentes que se propõem a decolonizar práticas de ensino na educação básica. [...]” (SANTOS, 2019, p. 118).

Silvia de Sousa Araujo Oliveira (2019) , em sua dissertação “Ensino das relações étnico-raciais e educação infantil: perspectivas legais e práticas escolares”⁴¹, busca mostrar os limites e as possibilidades da materialização das Leis Nº 10.639/09 e Nº 11.645/08, que incluem no currículo oficial a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, como elemento fomentador da identidade e das relações étnico-raciais no espaço escolar e sua importância para e na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa etnográfica e da educação comparada através da investigação realizada em duas escolas públicas, a saber as instituições de ensino: Centro Municipal de Educação infantil Estrela da Manhã, localizada na periferia da cidade de Teixeira de Freitas (Extremo Sul da Bahia) e Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela, situada no bairro do Limão (Zona Norte de São Paulo).

Os participantes da pesquisa, de acordo Oliveira (2019), foram crianças, professores, coordenadoras e gestão, cuja a coleta de dados abrangeu cadernos de anotações, fotografias, vídeos e gravações, projetos políticos pedagógicos das referidas escolas, que culminaram na criação e proposta de cartas pedagógicas entre os docentes de ambas as escolas, pautada na concepção freireana e na reflexão discussão teórica de autores/as negros/as constituindo o cerne do trabalho, como Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Frantz Fanon e Stuart Hall, possibilitando o diálogo com às práticas educativas, pedagógicas e curriculares das escolas (locus de investigação), que coadune para o fortalecimento da diversidade e identidade étnico-racial e estratégias de uma educação antirracista, expressando nas atividades pedagógicas, nos materiais didáticos (filmes, instrumentos musicais, jogos, brincadeiras, livros, entre outros), assim como na relação entre crianças e educadores, concluindo que as “[...] alternativas pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais nas duas escolas pesquisadas,

⁴¹ Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Gilson Brandão Oliveira Junior – educador pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico Raciais da UFSB – e co-orientado pela Profa. Dra Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus – educadora colaboradora no Programa de Mestrado em Ensino de Relações Étnico Raciais da UFSB.

[...], contribuir para o alcance de uma educação emancipatória e promotora da igualdade racial” (OLIVEIRA, 2019, p. 6).

Na dissertação, no formato de memorial descritivo, da autora Márcia Senger (2020), chamada “Educação escolar infantil indígena na Oka Katuana: a representação afetiva na construção da aprendizagem das crianças Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia)”⁴², tem como objetivo “[...] analisar as políticas e práticas educacionais da Educação Escolar Indígena e as relações entre Parentes nos processos de ensino-aprendizagem das crianças Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia). [...]” (SENGER, 2020, p. 8). O trabalho de Senger (2020), pautou-se na pesquisa de campo, com o envolvimento de profissionais da educação, crianças e famílias indígenas, a partir da representação afetiva das crianças Tupinambá e sua comunidade/espço escolar, que suleia uma “[...] dimensão decolonial, diferenciada e originária” (SENGER, 2020, p. 33). De forma interdisciplinar, Senger (2020), parte da Psicologia da Educação⁴³, da Decolonialidade⁴⁴ e dos Saberes da Comunidade Escolar Indígena Tupinambá para salientar a formação social das crianças indígenas e sua relação com os espaços e sujeitos sociais que as rodeiam perpassam por “[...] saberes e as culturas ancestrais. Uma educação fundamentada na afetividade das práticas pedagógicas, construída socioculturalmente e de modo decolonial” (SENGER, 2020, p. 15).

Já no trabalho de Aline Madalena de Jesus Oliveira (2021), intitulado “Para aprender como os nossos: saberes e fazeres brincantes do Terreiro Matamba Tombenci Neto (Ilhéus/Bahia)”⁴⁵, mostra que a pesquisa tem como finalidade a temática das relações étnico-raciais, sendo desenvolvida no Terreiro Matamba Tombenci Neto, situado em Ilhéus/BA, cujo o ano de existência da casa é desde 1985. Oliveira (2021), parte das experiências do terreiro, para compor o diálogo intercultural entre a ancestralidade afro-brasileira do terreiro, supracitado, cujo pilar tem influência ancestral da nação Angola e os processos de formação

⁴² Trabalho pertencente a Linha de Pesquisa “Relações Étnico-Raciais, Interculturalidades e Processos de Ensino Aprendizagem”, orientado pelo educador indígena Casé Angatu Xukuru Tupinambá ou Prof. Dr. Carlos José Ferreira dos Santos – docente pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnicos Raciais da UFSB.

⁴³ Senger (2020), explicita que os pressupostos teóricos adotados partem das colaborações acerca da formação da criança e sua relação com seu desenvolvimento social e cognitivo, especialmente pelas teorias de Wallon (emoção e afeto) e Vygotsky (permeado pela cultura).

⁴⁴ A autora elege a concepção freireana para compreender a leitura de mundo que rodeia o processo formativo e educativo das crianças, que dialoga com o pensamento decolonial, para além disso, utiliza de autores/as decoloniais, tais como: “CANDAUI, 2009; CASTRO-GÓMEZ & GROSFUGUEL, 08/01/2019; COSTA & GROSFUGUEL, 21/05/2019; GROSFUGUEL, 11/02/2019 e 21/05/2019; SANTOS, 2010; SPIVAK, 2010; AYRA TUPINAMBÁ & ANGATU, 2009b; WALSH, 2009 e 2013” (SENGER, 2020, p. 15).

⁴⁵ Trabalho orientado pela Profa. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra – educadora pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnicos Raciais da UFSB - e coorientação da Profa. Dra. Lia Krucken Pereira – educadora colaboradora no Programa de Mestrado em Ensino de Relações Étnico Raciais da UFSB.

social e educativa da criança, direcionada para práticas de “ensino-aprendizagem” que possam ser refletidos e considerados como ação pedagógica antirracista e de valorização étnico-racial na e para a Educação Infantil, de modo que “[...] o corpo da criança de uma criança de terreiro de candomblé constitui (e é constituído por) um conjunto de brincadeiras que lhe é próprio, sendo específico ao corpo histórico e amplo de sua *ancestralidade*. [...]” (OLIVEIRA, 2021, p. 8)

Oliveira (2021), parte de pressupostos referenciais, assentado em autores decoloniais [...] desenvolvidos por Catherine Walsh (2008), Vera Candau (2008), Boaventura de Sousa Santos (2010), e ainda, Quijano (2005) e Mignolo (2005), [...]” (OLIVEIRA, 2021, p. 18). Porém, dar ênfase no “[...] método da entrevista cartográfica (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013), [...]a leitura crítica [...] acerca das Pedagogias Pretas, sobretudo, a Pedagogia Eco-Ancestral (OLIVEIRA, 2014) e a Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019)”. Mostrando (também) que a pesquisa concebe e considera os conhecimentos “outros” “[...] advindos principalmente de Terreiros de Candomblé, aliados ao âmbito escolar, sinalizando uma outra práxis para a pedagogia” (OLIVEIRA, 2021, p. 18).

Santos (2021), em sua dissertação: “Sexualidade da criança na Educação Infantil: (re)pensando as práticas educacionais no ambiente escolar”⁴⁶ parte da reflexão acerca da sexualidade Infantil para colaborar com as práticas educacionais no âmbito da escola – colocando como cerne da discussão maneiras “outras’ de (re)construir “[...] conhecimentos necessários a demanda em questão. Assentada nos estudos de Bauman, Foucault, Freud, Furlani, hooks e Louro, estabeleço caminhos teóricos para pensar a sexualidade na Educação Infantil” (SANTOS, 2021, p. 9), dentro de uma concepção decolonizadora capaz de auxiliar as práticas dos educadores/as que atuam na Educação Infantil, particularmente na pré-escola. A pesquisa concentrou-se por meio do emprego metodológico do grupo focal com a participação de educadoras, que ensinam crianças de 04 a 05 anos de idade, em uma escola municipal no distrito de Arraial d’Ajuda, em Porto Seguro – Bahia. Assim, entre as temáticas tratadas entre a pesquisadora e as participantes do estudo, percebe-se a necessidade e a dificuldade em abordar a sexualidade na infância, no recorte de gênero, das relações étnico-raciais, da violência sexual, do conhecimento do próprio corpo (SANTOS, 2021).

Silva (2021), em seu estudo “Entre livros e laços: o lugar da literatura negra no pertencimento étnico-racial de sem terrinhas do acampamento bela manhã, em Teixeira de

⁴⁶ Trabalho pertencente à Linha de Pesquisa “Pós-Colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnico-Raciais”, orientado pela Profa. Dra. Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos – educadora pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnicos Raciais da UFSB.

Freitas – Bahia”⁴⁷: traz como escopo a identidade étnico-racial das crianças oriundas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir de narrativas literárias presentes no arquivo brasileiro negro, possibilitando como a representações das famílias negras colaboram para (re)construção do pertencimento social dos sem terrinhas, que residem no acampamento “Bela Manhã”, situada em Teixeira de Freitas (Bahia), fazendo uma relação entre o processo formativo identitário das crianças em distintos espaços de interações, entre eles: o familiar e a Educação Infantil – especialmente no espaço comunitário localizado na Escola Municipal Alfredo Felix de Correia do referido município. Desse modo, Silva (2021), para compor seu estudo sobre as representações das crianças (sem terrinhas), sob uma ótica de pertencimento étnico-racial, parte da abordagem teórico-metodológica para compor sua intervenção: os estudos das Infâncias Sem Terra (Márcia Mara Ramos e Monyse Ravenna de Souza Barros); Literatura Infantil (Teresa Colomer, Marisa Lajolo e Regina Zilberman); Literatura Negra, Pretagogia e Pertencimento Negro (Sandra Petit); Famílias Negras Escravizadas (Lilia Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes); Identidade (Stuart Hall) e a Pesquisa-ação (Orlando Fals Borda).

Já no trabalho de Silva (2022), intitulado “Da BNCC ao Referencial Curricular Municipal (RCM): caminhos para uma Educação Infantil antirracista em Poções (BA)” – faz uma análise das práticas curriculares presente na BNCC e na RCM de Poções, localizado no sudoeste da Bahia, cujo enfoque dar-se-á na primeira etapa de ensino da Educação Básica e como estes documentos promovem ou não uma educação antirracista, pautando-se em autores/as como “[...] Eliane Cavalleiro (2001; 2017), Kabengele Munanga (1994; 2012; 2005), Fúlvia Rosemberg (2003), Nilma Lino Gomes (2003; 2005) e outros e outras que ressaltam a importância de se discutir e evidenciar uma postura antirracista, desde a tenra idade.[...]” (SILVA, 2022, p. 8). Silva (2021), explicita que a BNCC e RCM de Poções, tem relações entre si, visto que o último documento foi oficializado no ano de 2020, porém, segue as diretrizes BNCC, contudo, afirmando a urgência de debater, promover e materializar práticas pedagógicas e curriculares baseada na educação antirracista, pois, de acordo, com Silva, (2021), a BNCC compõe um currículo hegemônico, tecnicista, voltado ao mercado de trabalho e a RCM do Município, supracitado, segue as diretrizes propostas por esse documento, todavia, o referencial da cidade mostra-se mais próximo da diversidade, pluralidade e emancipação, em especial quando trata da “[...] cultura étnico-racial e artística de Poções, quando traz a possibilidade de abertura de diálogo com grupos historicamente silenciados e, quando leva a

⁴⁷ Trabalho pertencente à Linha de Pesquisa “Pós-colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnico-Raciais”, orientado pela Profa. Dra. Fabiana Carneiro da Silva – educador pelo Programa Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB.

rede de ensino a pensar coletivamente em uma Educação Antirracista e emancipadora” (SILVA, 2022, p. 102).

Enquanto, Cassiano (2022) na dissertação “Ensino antirracista na Educação Infantil: novas perspectivas para o currículo”⁴⁸: tem como objetivo relacionar a educação antirracista, pautado na Pedagogia Decolonial, como possibilidade para refletir sobre o papel da Educação Infantil, em especial sob a Lei Nº 10.639/03, que incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira". Dessa maneira, Cassiano (2022), busca delinear como proposta: “[...] uma matriz curricular [...] baseada num ensino antirracista fundamenta-se na análise de conceitos como pedagogia decolonial, afrocentricidade, interculturalidade, raça e também no debate sobre currículo” (CASSIANO, 2022, p. 10). A intervenção da pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança Miguel Couto, situada no bairro do mesmo nome da instituição, no município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, devido à autora fazer parte do quadro de funcionários – trabalhando na área pedagógica do espaço escolar, acima citado. Cujo destaque da pesquisa, orientou-se na perspectiva da educação antirracista, decolonial e sua relação a formação de educadores, utilizando como fonte e instrumento de intervenção o Projeto Político Pedagógico da escola, a orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro para as instituições de ensino, entre outros documentos, que orientam a proposta de um currículo pautada na valorização da cultura afro-brasileira na e para a Educação Infantil, cujo produto da dissertação tem como referência a Base Nacional Comum Curricular, que em sua concepção colabora para a fomentação de um “nova” matriz curricular, que baseia-se em uma educação voltada para a valorização da história africana e afro-brasileira.

⁴⁸ Trabalho pertencente à Linha de Pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, orientado pela Profa. Dra. Gessica Goes Guimarães Gaio – educadora pelo Programa Ensino de História da UERJ.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E (DE)COLONIALIDADE NA ESCOLA EM MARACANÃ

Nessa seção, busca-se apresentar o perfil detalhado e as práticas pedagógicas dos nove educadores(as) que atuam nas três escolas (uma da zona urbana e duas da zona urbana) situadas no Município de Maracanã (PA), e, por sua vez, fazer uma relação a partir de autores(as) que dialogam com a *práxis* decolonial – como maneira de desvelar como às práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) e curricular das escolas estão inclinadas para um concepção moderno-colonial, explicitando que práticas decolonizadoras ocorrem de forma pontual no universo escolar, supracitado. Procura-se, também, mostrar o contexto da educação no Município de Maracanã nos anos de 2021 e 2022.

4.1 Contexto da educação no Município de Maracanã no período pandêmico e pós-pandemia nos anos de 2021 e 2022

No ano de 2020 a notícia de que uma pandemia estava espalhando-se no planeta e chegando com força no cenário brasileiro colocou em evidência as consequências entorno das relações sociais em um contexto globalizado, impactando a economia a nível global, mostrando à face da desigualdade social, em especial em grupos, nações e/ou populações em vulnerabilidade social no mundo, para além disso evidenciou a fragilidade dos sistemas de saúde pelo mundo, que naquele momento organizavam-se para salvar vidas e encontrar uma vacina eficaz que pudesse conter ou curar o Coronavírus (causado pelo vírus Covid-19), visto que atingia a China desde outubro de 2019 (BUENO; SOUTO; MATTA, 2021; COSTA, 2021).

No cenário brasileiro, as informações que circulavam inicialmente não davam muita importância sobre à questão, pois, informavam à população que não era motivo de preocupação ou pânico, de acordo com Costa (2021), o vírus era percebido como inofensivo de “baixa letalidade”, razão pelo qual foi tratada pelo ex-presidente da época como uma “gripezinha”, ignorando as recomendações realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que já orientava medidas paliativas de contenção e não disseminação do coronavírus por meio do isolamento e distanciamento social, uso de máscaras, etc. (COSTA, 2021).

Dito isso, com a confirmação das primeiras mortes no âmbito brasileiro “[...] em 18 de março a Câmara dos Deputados aprovou um decreto legislativo (Brasil, 2020a) para reconhecer o estado de calamidade pública no país, permitindo expansão de gastos no enfrentamento da pandemia” (BUENO; SOUTO; MATTA, 2021, p. 5). Nesse ensejo, o distanciamento e o isolamento social que alguns municípios e estados do país já adotavam seguindo às orientações da OMS, também passou a ser política do estado brasileiro – apesar do discurso negacionista do ex-presidente (BUENO; SOUTO; MATTA, 2021). Nessa conjuntura, as práticas sociais

tiveram que ser remodeladas em distintos espaços da sociedade, inclusive o âmbito educacional, pois, com o perigo do Covid-19, às aulas presenciais tornaram-se um risco à saúde pública do país, sendo adotado o ensino remoto na escolas públicas brasileiras (QUEIROZ; SILVA; SOUSA, 2022).

Queiroz; Silva; Sousa (2022), ao realizar um estudo sobre “Os efeitos da pandemia da COVID-19 no processo educacional no Brasil nos anos de 2020 e 2021”, a partir de uma revisão da literatura, por meio de vinte seis artigos, foi possível identificar novos e velhos problemas educacionais que intensificaram-se com o advento pandêmico, entre eles, a precarização do direito ao acesso à educação e própria formação continuada, bem como condições de trabalho adequado no processo de ensino-aprendizado no modelo remoto emergencial nas escolas públicas brasileiras.

De acordo, com Queiroz; Silva; Sousa (2022, p. 559), os estudos analisados na relação pandemia e educação, demonstra que:

Constatou-se nos artigos a precarização do trabalho educador, o qual foi potencializado pela pandemia, isto é, a maioria dos/as professores/as não foi capacitada para o ensino remoto emergencial; além disso, muitos alunos/as sofrem exclusão digital, acentuando ainda mais as desigualdades sociais e os desafios para o corpo educador. Ainda com base nos artigos analisados, podemos inferir algumas fragilidades do ensino remoto, as quais debilitam o processo de aprendizagem de muitos educandos, como por exemplo: as dificuldades nas condições de acesso à internet; a falta de interação escolar e o despreparo dos pais/responsáveis.

A pandemia intensificou a responsabilização do professor sobre a qualidade da educação, visto, que tiveram que se reinventar e aprender em pouco tempo acerca do uso das tecnologias de informação e comunicação para a sala de aula, que nesse momento funcionava no formato *online*, por outro lado, conforme Oliveira; Corrêa (2022, p. 4):

Contudo, essa necessidade deixou mais evidente uma situação já existente em algumas regiões do país, em especial a região Norte. Mesmo havendo internet nas unidades educativas localizadas nas capitais e regiões metropolitanas, muitas delas continuaram sem acesso ao serviço, cabendo ainda mencionar as escolas do campo, onde a conectividade ainda não é uma realidade. Em todo o Brasil, crianças e adolescentes que vivem nas áreas rurais são as(os) mais afetadas(os) pela exclusão escolar.[...].

O panorama pandêmico, segundo Oliveira; Correa (2022), escancarou as disparidades sociais existente na educação brasileira, visto que colaborou para o aumento da exclusão de estudantes da rede pública paraense, pois, desde a eclosão do fechamento das escolas no ano de 2020 e 2021 por conta da pandemia, durante o formato de ensino remoto emergencial, os profissionais da educação e os(as) alunos (as) ficaram sem uma orientação adequada

institucionalmente, dessa maneira o agravo da pandemia do Covid-19 no Estado do Pará evidenciou “ [...] as dificuldades de acesso e garantia de cobertura e conectividade de internet [...], exigindo novas metodologias de ensino, formas de atuação pedagógica e de contato entre os atores escolares e as famílias, [...] (OLIVEIRA; CORREA, 2022, p. 16). Nesse processo muitos educandos(as) ficaram fora da escola devido não disponibilizarem de recursos tecnológicos para assistir às aulas, sendo oriundos de famílias em vulnerabilidade social.

No município de Maracanã, em maio de 2020, seguindo os mesmos protocolos do governo paraense nas unidades de ensino estadual e devido o risco de contaminação e mortes que ocorreram no município por conta da Covid-19, outorga o Decreto 130/2020 que dispõe sobre a antecipação das férias escolares no ano letivo de 2020 para os(as) educadores(as) da rede, entre os meses de maio a junho do corrente ano. Em 22 de julho a prefeitura publica o Decreto 210/2020, que prorroga a suspensão das atividades escolares presenciais na rede municipal até o dia 31 de agosto, sugerindo que o retorno será feito de forma gradual e dialogada coletivamente, como maneira de evitar aglomerações e a disseminação do coronavírus

Nessa direção, durante todo ano letivo de 2020, as atividades presenciais nas escolas do município de Maracanã foram realizadas de forma remota. Em 2021, sob nova gestão municipal é exposto em 22 de março o Decreto de nº 041/2021, que reconhece o estado de calamidade pública no domínio do Município de Maracanã, em razão do aumento exponencial de casos confirmados de pacientes infectados pelo coronavírus (Covid-19), utilizando como estratégia de enfrentamento a continuidade do isolamento social por meio da proibição de eventos, cultos e/ou crenças religiosas, o funcionamento de bares, academias, balneários, bem como das aulas presenciais em toda rede municipal de ensino.

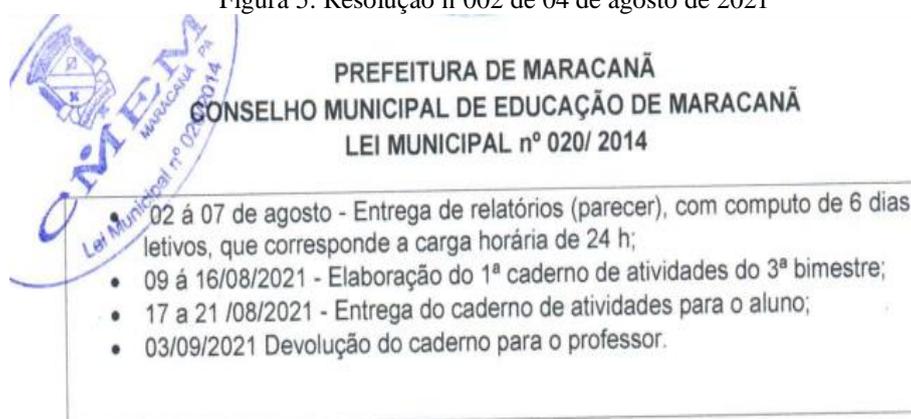
Em 13 de setembro de 2021, a prefeitura outorga o Decreto Nº 178/2021, que tem como escopo a revogação do Decreto nº 041/2021, de 22 de março de 2021 e adota, na íntegra, as medidas dispostas no decreto estadual Nº 800/2020⁴⁹ e dá outras providências. Contudo, durante o ano letivo do corrente ano as atividades escolares continuam no modelo remoto emergencial. A prefeitura por meio da Secretaria de Educação do Município de Maracanã como estratégia de manter às aulas remotas orientam quais áreas de conhecimento devem ser

⁴⁹ O Decreto, diz respeito, a atualização de bandeiramento no âmbito paraense, feita em 09 de julho de 2021, referente ao Decreto nº 800, de 31 de maio de 2020, que instituiu o Projeto RETOMA PARÁ, o qual dispõe sobre as medidas de retomar economicamente e socialmente o cenário estadual, por meio de protocolos de distanciamento de forma controlada, assim como atendendo de acordo com protocolos específicos, objetivando a reabertura de maneira gradual q operacionalização de setores de atividades econômicas e sociais, com a inclusão do Município de Maracanã na zona de Controle I – Bandeiramento Verde.

priorizadas na elaboração dos cadernos de atividades destinadas aos estudantes da rede de ensino da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, na primeira etapa de ensino, no art. 3º, inciso I, da resolução nº 002 de 04 de agosto de 2021, é recomendado que o Sistema de Ensino Municipal garantindo medidas locais e assegurando a oferta de serviços e estratégias “[...] de atendimento aos estudantes da Educação Infantil, nas escolas da rede municipal em articulação com as famílias, para a organização das atividades pedagógicas remotas” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021b, p. 1). Explicitando, em parágrafo único, que à reorganização das atividades educacionais, no período de 09/08/2021 a 03/09/2021, tem como função diminuir os impactos e/ou problemas advindos do isolamento social que reverberou “[...] na aprendizagem dos estudantes, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais nos ambientes escolares” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021b, p. 2). Desse modo, à confecção dos cadernos pedagógicos, de acordo, com as orientações, devem respeitar os “campos de experiências”⁵⁰ por idade, como pode-se ver a seguir:

Figura 5: Resolução nº002 de 04 de agosto de 2021



III - O referido caderno deverá conter 02 laudas de cada campo de experiência, contemplando as habilidades e competências exigidas na faixa etária;

Fonte: Prefeitura de Maracanã.

No Ensino Fundamental (anos iniciais/finais) e na Educação de Jovens Adultos, na referida resolução, observa-se que há o período de elaboração dos cadernos de atividades, assim como o processo de entrega e devolução desse material para o docente, seguindo a mesma

⁵⁰ Os campos de experiências propostos pela BNCC, são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

orientação para a Educação Infantil como maneira de minimizar e colaborar para a “qualidade dos direitos e objetivos da aprendizagem” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021b, p. 2). As resoluções nº 002/003 de 04 e 20 de agosto de 2021: deixa claro que a elaboração dos cadernos e sua correção, possibilitará o cumprimento da carga horária mínima de 800h/ durante o ano letivo, como proposto pelo art.24 da Lei 9.394/1996, concernente aos anos iniciais e primeira e segunda etapa da EJA. Enquanto aos anos finais as cargas horárias mínima são de 1.160h e da terceira e quarta etapa da EJA são de 1.000h, que devem ser cumpridas anualmente, expostas nas referidas resoluções produzidas pelo órgão municipal de Maracanã.

Dessa forma, é estipulada a forma como será definido o número de páginas por disciplinas na etapa/modalidade de ensino (Fundamental I e II/EJA), que correspondeu aos 21 dias letivos dos meses de agosto a outubro de 2021, detalhando a carga horária almejada, como se observa a seguir:

Quadro 7: Estrutura do primeiro e segundo caderno do 3º bimestre de 2021.

Resolução nº 002 de 04 de agosto de 2021		
Etapa/modalidade de Ensino	Carga horária/Dias letivos (agosto e setembro)	Descrição do caderno de atividades
Anos iniciais/1ª e 2ª etapa	[...] o período de 09/08/2021 a 03/09/2021 equivale 21 letivos, com a carga horária de 84h, restando 26 dias letivos, correspondente à 104h para completar o 3º bimestre.	[...] o caderno valerá 5,0 pontos, devendo conter duas laudas para cada componente curricular, com 02 conteúdos, sendo que Matemática e Língua Portuguesa poderão conter 04 laudas.
Anos finais	[...] o período de 09/08/2021 a 03/09/2021 equivale 21 letivos, com a carga horária de 126h, restando 26 dias letivos, correspondente à 156h para completar o 3º bimestre.	
3ª e 4ª etapa	[...] o período de 09/08/2021 a 03/09/2021 equivale 21 letivos, com a carga horária de 105h, restando 26 dias letivos, correspondente à 130h para completar o 3º bimestre.	
Resolução nº 003 de 20 de agosto de 2021		
Etapa/modalidade de Ensino	Carga horária/Dias letivos (setembro e outubro)	Descrição do caderno de atividades
Anos iniciais/1ª e 2ª etapa	[...] o período de 06/09/2021 a 02/10/2021 equivale 21 letivos, com a carga horária de 84h, restando 26 dias letivos, correspondente à 104h para completar o 3º bimestre.	[...] o caderno valerá 5,0 pontos, devendo conter duas laudas para cada componente curricular, com 02 conteúdos, sendo que Matemática e Língua Portuguesa poderão conter 04 laudas.
Anos finais	[...] o período de 06/09/2021 a 02/10/2021 equivale 21 letivos, com a carga horária de 126h, restando 26 dias letivos, correspondente à 156h para completar o 3º bimestre.	
3ª e 4ª etapa	[...] o período de 06/09/2021 a 02/10/2021 equivale 21 letivos, com a carga horária de 105h, restando 26 dias letivos, correspondente à 130h para completar o 3º bimestre.	

Fonte: Prefeitura de Maracanã, grifo nosso. Elaborado pela autora

Nota-se que, em ambas resoluções, há a preferência em relação às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento dos demais componentes curriculares, como

Ciências, História, Geografia, Artes, Estudos Amazônicos e Ensino Religioso, constatando-se, portanto, que na direção do ensino, baseado “[...] nas competências e habilidades, ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo, aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos” (BRANCO, *et.al*; 2019, p. 162). Uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ganha centralidade na organização do ano letivo do referido município, impactando na prática pedagógica dos(as) educadores(as), que passam a acompanhar e registrar os desempenhos dos alunos desde a primeira etapa de ensino.

A priorização do ensino do português e Matemática em detrimento das demais disciplinas no planejamento curricular do referido município que assentam-se na Base Nacional Curricular Comum:

[...] vincula a uma visão de mundo colonizadora, radicada na visão ocidental de mundo. Trata-se da proposição de diretrizes que não vinculam o trabalho pedagógico à diversidade do “chão da escola”, que não assume a conflitividade no cotidiano escolar, que não reconhece e valoriza os sujeitos socioculturais e historicamente silenciados, que não prima pela superação das desigualdades fundantes. Pelo contrário, reforça a homogeneização e a monoculturalidade como indicativo de qualidade da educação, em detrimento de uma proposta política e educativa para aprofundar a democracia e a descolonização da escola (SOUZA; NOVAIS, 2021, p. 17).

No ano de 2022, a campanha de vacinação em todo Estado do Pará, possibilitou o retorno das atividades escolares, sendo o Município de Maracanã (PA), um dos territórios a adotar a volta às aulas presenciais no mês de março do ano supracitado. De modo que foram articulados desde janeiro o processo de matrículas ao retorno das aulas no espaço escolar, como podemos ver a seguir:

Quadro 8: Processo de matrícula e recomendações por parte da Prefeitura de Maracanã ao retorno às aulas no contexto da pandemia do Covid-19, no ano letivo de 2022.

DATA	TÍTULO DA INFORMAÇÃO	DESCRIÇÃO	LINK
06/01/2021	VAI COMEÇAR O ANO LETIVO 2022	“Divulgado o calendário de matrículas de toda a rede de ensino do município [...]”, entre os dias 10 a 28 de janeiro de 2020.	https://maracana.pa.gov.br/matriculas-abertas-marcam-o-inicio-do-ano-letivo/
07/03/2022	Meu Primeiro dia de Aula	“[...] retorno das aulas presenciais nas escolas municipais de Maracanã. “As aulas irão acontecer respeitando todos os protocolos de combate ao Coronavírus. Medidas serão tomadas diariamente como distanciamento das carteiras, uso de máscara e uso constante de álcool em gel”.	https://maracana.pa.gov.br/meu-primeiro-dia-de-aula/
09/03/2022	Maracanã recebe o Plano de Ação para o retorno às aulas	“A Secretaria de Educação de Maracanã iniciou esta semana o plano de ação de retorno às aulas presenciais no município; para isso, foi enviado à todas as escolas da rede municipal, uma cartilha com recomendações	https://maracana.pa.gov.br/escolas-de-maracana-recebem-plano-de-acao-

		<p>e diretrizes para que as aulas aconteçam de forma segura. Entre as recomendações estão: a higienização correta das escolas, o uso de máscara e também de álcool em gel, distanciamento de 1 metro durante as atividades, o aferimento da temperatura de todos os alunos e professores antes de adentrar no ambiente escolar e manter abertas todas as janelas das salas pra manter o ambiente arejado”.</p>	<p>para-retorno-as-aulas/</p>
--	--	---	---

Fonte: [Prefeitura de Maracanã](#). Grifo nosso. Disponível em: <https://maracana.pa.gov.br>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

No retorno às aulas como pode-se perceber: há uma orientação acerca dos cuidados a serem seguidos no âmbito escolar, com orientações que trata sobre formas preventivas de evitar a Covid-19, isto é, o uso de máscaras, álcool em gel, distanciamento entre as crianças e educadores, manter o lugar arejado, são elementos necessários para a condução das atividades escolares realizada por educadores(as)⁵¹. Contudo, houve problemas estruturais na volta às aulas, que foram denunciadas e expostas no Blog Ícaro Gomes, oposição política a gestão atual, no mesmo dia da liberação das aulas, ou seja, no dia 07 de março de 2022, explicando que:

O esforço dos profissionais da área de educação em Maracanã e neste quesito devemos ressaltar a dedicação da **equipe técnica da SEMED, dos professores e pessoal de apoio**, tem amenizado os problemas estruturais e de rotina no circuito das volta às aulas no município de Maracanã. Infelizmente, a cúpula não tem dado o olhar carinhoso para a área educacional, deixando situações graves sem solução. É a crônica de uma tragédia anunciada, pois as aulas retornam com a maioria das escolas sem condições adequadas, com registros de alagamentos, goteiras, grave falta de carteiras, mesas e cadeiras e ainda a injustificável ausência da merenda escolar, o que faz os estudantes reiniciarem os estudos com a famigerada farofa de vento. Outros problemas são na área de transporte escolar, onde os ônibus estão sem manutenção, com pneus desgastados e colocando em risco a vida de todos. Por outro lado, ramais mal conservados no período do verão e que trazem mais agruras agora no inverno amazônico. Hoje cedo, na viagem escolar na estrada da Mina, um dos ônibus deslizou e assustou os alunos, ficando engatado na vala lateral da estrada (Extraído de: <https://www.icarogomes.com/2022/03/as-dificuldades-na-volta-as-aulas-em.html#>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

Nessa direção, o retorno às aulas durante o ano letivo de 2022, tenta minimizar os efeitos da pandemia no campo do aprendizado das crianças ocasionado durante o ano anterior, o que implicou, naquele período, a adoção do ensino remoto – medida essa adotada no mundo com a justificativa e discurso em dar continuidade na formação do capital humano, proposto pelas organizações multilaterais (OCDE, BM, e UNESCO), como nos explica Maués (2021).

⁵¹ O retorno às aulas só foi retomado devido, os educadores já terem tomado a vacina, assim como idosos, pessoas com comorbidades, e a população em geral, que no primeiro semestre de 2021, já tinham tomado a segunda dose da vacina, como demonstra “Plano Municipal de Vacinação contra a Covid-19”, organizado pela Coordenação de Vigilância de Saúde, pertencente a Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Maracanã (PA).

Por outro lado, problemas de ordem estruturais persistem no âmbito da escola, com transporte, alimentação, e condições adequadas de trabalho no qual permita o educador realizar de forma satisfatória sua ação educativa.

Feita essa observação acerca do contexto pandêmico e pós-pandemia, em relação ao panorama da educação no Município de Maracanã, nos possibilitou a compreensão, do *lócus* de investigação, ou melhor, como se deu o processo pedagógico ou de atuação educativa de educadores(as) que ensinam nas três escolas de Educação Infantil, nos anos de 2021 e 2022, cujo às práticas pedagógicas foram delineadas pelo formato remoto devido a pandemia e posteriormente com retorno das às aulas presenciais definitiva, visto que nesse período a população começa a retornar suas atividades de forma efetiva devido o processo de vacinação e redução de contaminação e mortes pelo Covid-19.

4.2 Sobre os Colaboradores da Pesquisa: aspectos da formação e exercício dos(as) educadores(as)

Na escola Paraíso Infantil, temos cinco participantes, concursados(as), que na condição de colaboradoras aceitaram trazer suas percepções e experiências como educadores(as) nas turmas que atuam relativo à primeira etapa de ensino da Educação Básica, são eles (as):

O educador (E1), declarou que tem 28 anos de idade, atuava nas turmas de pré-escola, nos anos de 2021 e 2022, na instituição de ensino Paraíso Infantil situada no município de Maracanã (lócus de investigação). Sua formação inicial em Pedagogia foi pela Faculdade Integrada do Cruzeiro (polo em Tailândia-PA), no formato à distância, concluído no ano de 2015. Enquanto, estava na condição de graduando em Pedagogia, já trabalhava em três escolas do município de Tailândia no espaço pedagógico, atuando como educador de informática, entre os anos de 2012 a 2015, atendendo desde a Educação Infantil aos Anos finais do Ensino Fundamental, crianças a adolescentes advindas de duas escolas (uma multisseriada e uma de ensino regular). Em 2017, fez a especialização em Psicopedagogia com habilitação em Educação Especial, pela Faculdade Montenegro, no formato presencial, em Abaetetuba (PA). Em 2018 ingressou no curso de Letras, pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), polo Moju, concluindo em 2022.

O educador (E2), relatou ter 31 anos de idade, passou fazer parte do quadro de servidores públicos pelo Município de Maracanã (PA), na qualidade de concursado, sendo lotado na escola Paraíso Infantil, atuando nas turmas de Pré-I e Pré-II, nos anos de 2021 e 2022. Sobre sua formação: *no ano de 2019*, formou-se em Pedagogia pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), *campus* Belém, tornou-se especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva pelo Centro

Universitário uniFAVENI, no formato à distância, no ano de 2021. Em 2022, concluiu a especialização em Gestão de Pessoas pela Rede de Ensino *Doctum*. Atualmente cursa duas especializações, no formato EAD, a primeira refere-se à especialização em Educação Infantil pelo Instituto Casagrande, enquanto a segunda, diz respeito, a torna-se especialista em Uso Educacional da Internet, pela Universidade Federal de Lavras (Minas Gerais). Graduando em Artes pelo Centro Universitário uniFAVENI, no modelo EAD.

A educadora (E3), atua na pré-escola, lotada na escola Paraíso Infantil, e tem 30 anos de idade, graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), polo Belém (PA), no ano de 2013. Nos anos de 2010 a 2012 exerceu a função de auxiliar de classe (estágio remunerado), atuando na creche, em uma escola particular. Fez a especialização em Educação Especial na perspectiva da inclusão, pelas Faculdades Integradas Ipiranga, em 2015. Em 2014 exerceu a função de secretária escolar no município de Tailândia. No mesmo município, já no ano de 2016 passou a trabalhar como cuidadora, começando atuar como educadora, em 2017, em uma turma do 2º ano dos Anos Iniciais na escola Ezequiel Alves Ramos. Nos anos de 2018 a 2020, foi transferida para a sala de recursos multifuncionais, atendendo crianças e adolescentes com deficiências, cuja faixa etária é de 06 a 14 anos. No final de 2020 passou a ser efetiva do quadro de educadores(as) no Município de Maracanã (PA).

A educadora (E4), declarou ter a idade de 27 anos de idade, graduada em Pedagogia pela UEPA, polo Moju, no ano de 2018. Cursou a especialização Teoria e Metodologia da Educação Básica, concluindo em 2021, relatando que sua primeira experiência em sala de aula, ocorreu como educadora efetiva da Prefeitura de Maracanã, quando passou atuar na Educação Infantil, na turma de maternal (2021-2022).

A educadora (E5), declarou ter a idade de 42 anos. Concluiu no ano de 2000 o magistério. Em 2017, terminou o curso de Pedagogia pela Faculdade Panamericana (Polo Santa Maria do Pará/Matriz Capanema). Em relação aos cursos de pós-graduação, a educadora relatou que tem duas especializações. A primeira em “Educação Infantil e Anos Iniciais”, concluindo no ano de 2018 e a segunda em “Gestão, orientação, supervisão, administração escolar”, terminando no ano de 2020 – ambas realizadas pela faculdade Prisma. Suas experiências como educadora(a) no primeiro momento foi através de dois programas do governo: MOVA-Brasil e Brasil Alfabetizado, posteriormente ingressou no Município de Santa Maria do Pará trabalhando até o ano de 2017 – depois com a perda do contrato foi admitida em uma escola particular denominada “Centro Sonho Infantil”, situada no referido município, deixando de atuar na instituição de ensino quando passou ser efetiva na condição de concursada pela prefeitura de Maracanã (PA), no ano de 2020, sendo lotada na escola Paraíso Infantil.

Na escola José Salomão Filho, temos três participantes, concursadas, que na condição de colaboradoras aceitaram trazer suas percepções e experiências como educadoras nas turmas que atuam relativo à primeira etapa de ensino da Educação Básica, são elas:

A educadora (E6), respondeu que tem 31 anos de idade, em 2018 concluiu o curso de Pedagogia pelas Faculdades Integradas Norte do Paraná – UNOPAR, pólo Castanhal (PA), sendo seu estudo financiado pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Posteriormente, em 2019, tornou-se especialista em Educação Infantil pela UNOPAR. Explicando que já atuava como auxiliar de classe, em uma turma de maternal, no ano de 2011. No ano seguinte, conseguiu um contrato pela prefeitura de Maracaná para atuar como educadora no pré-II. Em 2016, atuou como monitora em uma escola do Município de São João da Ponta. No ano de 2019, passou no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE na condição de Agente de Pesquisa e Mapeamento, trabalhando até o ano de 2020, pois, foi em dezembro do corrente ano, que assumiu como concursada na prefeitura de Maracaná, sendo lotada na escola EMEI José Salomão Filho.

A educadora (E7), declarou ter 42 anos, tendo magistério desde o ano de 1999, formada em Filosofia pela Faculdade Panamericana, em 2019. No ano 2018 concluiu Licenciatura em Pedagogia. Tornou-se especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Integrada do Cruzeiro, polo em Tailândia, no ano de 2016. No Município de Oriximiná, começou a exercer a docência, em 2013, trabalhou em uma turma de maternal I na escola Terezinha Pantoja. A partir do ano de 2004 a 2008 foi promovida para a seção da Educação Infantil departamento da Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná. Ainda no ano de 2008, passou a trabalhar no 3º ano, na escola Helvécio Guerreiro. No Município de Tailândia, sua carreira profissional foi marcada no âmbito privado e público, entre os anos de 2010 a 2020. Trabalhou durante um ano em uma turma de 1º ano em uma escola particular (Centro Educacional Aleluia), em 2010. No ano de 2011, começou a trabalhar com uma turma de 4º ano, em uma instituição de ensino de cunho privado (Escola Sonho Meu). Entre os anos de 2012 a 2015, começou atuar na rede de ensino do referido município, em uma turma de 2º ano, na escola Manoel José Filho. No ano de 2016, foi lotada na escola Tancredo Neves, trabalhando com uma turma de 3º ano. Nos anos de 2017 a 2020, foi transferida para a escola Maria do Carmo, trabalhando com turmas de 2º a 4º ano. Concomitante, entre anos de 2012 a 2019, conseguiu emprego em uma escola particular (Centro Educacional Maranata), alternando o exercício como educadora entre as turmas do 2º ao 4º ano. Em dezembro de 2020, foi empossada como professora efetiva no Município de Maracaná, atuando nos anos de 2021 a 2022, com turmas da pré-escola.

A educadora (E8), relatou ter 29 anos de idade, formada como técnica Agroindustrial

de Alimentos, pelo Instituto Federal do Pará, no ano de 2015. Concluiu em 2018 o curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Castanhal. Em 2019, tornou-se especialista em “Práticas Pedagógicas em Educação no Campo”, pela UFPA, campus Cametá. Desde o ano de 2020 cursa mestrado profissional pelo Programa de Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Em relação a sua prática como educadora, evidenciou a importância da sua formação inicial, pois, participou dos estágios supervisionados obrigatórios e estágio remunerado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), quando era graduanda em Pedagogia, entre os anos de 2014 a 2018, que possibilitou suas primeiras experiências em sala de aula, em escolas de campo, especificamente em assentamentos, trabalhando em turmas multisseriadas e na Educação de jovens e Adultos (EJA).

Na escola de campo Alacid Nunes, embora na escola supracitada, há duas turmas da pré-escola no período matutino, participou da pesquisa apenas uma educadora, devido a educadora titular da outra turma está de licença médica, retornando para a instituição de ensino no segundo semestre de 2022. Sendo assim, segue um breve perfil da educadora que atua na referida escola:

A educadora (E9), declarou ter 29 anos, cursou Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém, concluindo em 2019. No ano de 2022, tornou-se especialista em Psicopedagogia e Ludopedagogia, pelo Centro Universitário uniFAVENI. As primeiras experiências da educadora, iniciaram no formato de estágio remunerado como bolsista na Escola de Aplicação da UFPA, nos anos de 2017 a 2019, trabalhando como auxiliar de classe e acompanhamento de alunos com deficiência, em uma turma de pré-II. No campo dos estágios supervisionados obrigatórios como graduanda em pedagogia, teve a possibilidade de vivenciar e observar a prática docente na Educação Infantil (turma de maternal II), Anos Iniciais (5º ano) e Coordenação Pedagógica. Sua principal atividade como professora titular e inserção na carreira docente, iniciou no Município de Maracanã na condição de concursada, lotada desde dezembro de 2020 na primeira etapa da Educação Básica, na turma de pré-escola, nos anos de 2021 e 2022.

4.3 (De)colonialidade na Educação Infantil: implicações nas práticas curriculares e pedagógicas

No decorrer da pesquisa e no processo de sistematização e análise da coleta de dados, foi possível compreender como se dá o campo educativo relacionado às práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã, assim procura-se situar tais práticas dentro da perspectiva da colonialidade pedagógica, a partir das práticas curriculares que orientam o

fazer educativo em sala de aula, e por sua vez, imperou nas atividades dos(as) colaboradores(as) do estudo nos anos de 2021 e 2022.

As práticas curriculares, em que se refere, diz respeito ao planejamento pedagógico da Secretaria de Educação do Município de Maracanã que orientam as escolas, principalmente àquelas ligadas a Educação Infantil, a seguir o processo de ensino e aprendizagem por meio da execução das datas comemorativas e da materialização da Base Nacional Comum Curricular no âmbito escolar. Por ora, dar-se-á ênfase na primeira questão.

Figuras 6 e 7: Calendários Pedagógicos dos anos de 2021 e 2022



FONTE: cedida pelas escolas José Salomão Filho e Paraíso Infantil. #ParaTodosVerem

A imagem mostra os calendários pedagógicos dos anos de 2021 e 2022. A primeira imagem à esquerda, dá importância às datas comemorativas para serem trabalhadas pelos(as) educadores(as) no contexto do ensino remoto (pandemia) para as turmas de Pré-I e Pré-II, no terceiro e quarto bimestre de 2021. Na segunda imagem à direita, trata-se do calendário de 2022 destinado para todas as unidades escolares (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos). Contudo, há explicitamente o “calendário de eventos”, referindo-se às “datas comemorativas”, bem como as formaturas das unidades escolares e recesso dos educadores durante o ano letivo [FIM DA DESCRIÇÃO].

As práticas curriculares propostas para e na Educação Infantil nos anos de 2021 e 2022 pela Secretaria de Educação do Município, tem como escopo a prioridade de práticas pedagógicas que privilegiam as datas comemorativas para educação das crianças pequenas. De maneira que o processo educativo fica refém de aulas ou atividades situadas que perpassa as comemorações durante o ano letivo, como percebe-se nas figuras 6 e 7, desde o mês de março a dezembro, o calendário escolar para a primeira etapa de ensino, direciona-se por diversos eventos/datas, tais como o dia Internacional das Mulheres, dia Internacional da Higiene Bucal, Páscoa, Dia do Índio, Descobrimento do Brasil, Dia do Trabalhador, Dia das Mães, Combate ao Abuso Sexual Infantil, Aniversário de Maracanã, Meio Ambiente, Folclore, Independência do Brasil, Dia das Crianças, Proclamação da República, Dia da Bandeira, Consciência Negra e Natal, entre outros, culminando na formatura das crianças que foram matriculadas nas turmas de Pré-II.

Assim, as datas comemorativas, predominam como práticas curriculares presentes no âmbito escolar, implicando, quando não são de fatos questionadas ou desconstruídas para ser trabalhadas em sala de aula, permitem ser mecanismos de reprodução de relações hierárquicas, normas sociais padronizadas e de construção de formação social das crianças de maneira acrítica e apolítica, desvelando a colonialidade pedagógica que impera no âmbito educativo, constituindo-se com instrumento da modernidade/colonialidade, que nas palavras de Mignolo (2008, p. 291): “[...] Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’ [...]”.

Nas três escolas (duas da zona urbana e uma da zona rural), percebe-se que as atividades, impõem visões estigmatizadas e naturalizadas nas práticas dos(as) educadores(as) que são “[...] aprisionadas às datas comemorativas, em sua maioria, àquelas de cunho religioso-cristão, cívicas ou associadas a um modelo de família patriarcal mononuclear. [...]” (SAITU, 2017, p. 8).

Figuras 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14: atividades remotas e presenciais nos anos de 2021 e 2022.



OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (CO DICO ALFABÉTICO): ■ EM21502	OBJETIVO DA AULA: - Reconhecer as cores da bandeira do País
--	--

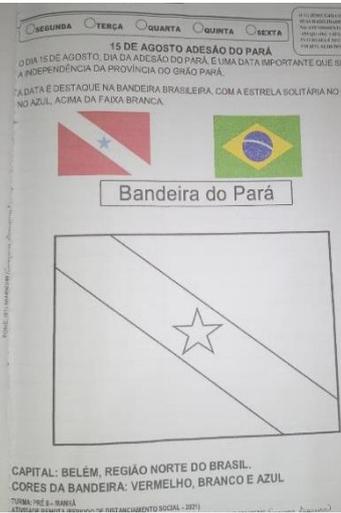
8- O Dia da Bandeira, comemorado anualmente no dia 19 de novembro, é uma homenagem à bandeira brasileira, que foi criada logo após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. Assim, o Dia da Bandeira passou a ser comemorado somente após a Proclamação da República. Como a nova bandeira brasileira foi apresentada no dia 19 de novembro de 1889, essa data foi escolhida como o Dia da Bandeira.

BANDEIRA DO BRASIL





Agua fonte de vida.
22 de Março Dia da Água.
PRÉ II / MARACANÃ



SEGUNDA TERÇA QUARTA QUINTA SEXTA
15 DE AGOSTO ADESÃO DO PARÁ
O DIA 15 DE AGOSTO, DIA DA ADESÃO DO PARÁ, É UMA DATA IMPORTANTE QUE BRASILEIROS DE TODAS AS PARTES DO PAÍS COMEMORAM.
A DATA É DESTAQUE NA BANDEIRA BRASILEIRA, COM A ESTRELA SOLITÁRIA NO CANTO SUPERIOR DA FAIXA BRANCA.
Bandeira do Pará
CAPITAL: BELÉM, REGIÃO NORTE DO BRASIL.
CORES DA BANDEIRA: VERMELHO, BRANCO E AZUL
TURMA: PRÉ II - MARACANÃ



EM.E. ESCOLA JOSÉ SALOMÃO FILHO
DIRETORA: LILIAN KARLA CORREA DOS SANTOS
PROFESSORA: _____
ALUNDA: _____
TURMA: DE ANOS _____ TURNO: _____
Data de hoje: _____
ATIVIDADE DIAS DAS MÃES - 10 DE MAIO
Vamos colorir:
MAMÃE É MEU VIVER!

Fonte: cedidos (as) pelos educadores(as) das escolas Paraíso Infantil, José Salomão Filho e Alacid Nunes.
#ParaTodosVerem.

A figura 8 e 9, trata-se de uma atividade referente a semana da Páscoa realizada por educadores(as) das escolas Paraíso Infantil (E2) e José Salomão Filho (E6) para as turmas de Pré II e Maternal de forma presencial no ano de 2022. Em seguida, na figura 10, diz respeito, sobre o mês internacional da Mulher, feita com a turma de Pré-I pela educadora da escola Alacid Nunes (E9) no formato presencial, enquanto na figura 11, refere-se ao Dia da Bandeira, atividade feita pela mesma educadora, supracitada, porém, no modelo remoto. Já na figura 12, o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula foi posta pelo Dia da Água com a turma de Pré-II, realizada na Escola José Salomão Filho (E7), enquanto na mesma escola de forma remota (ano de 2021), a educadora (E6) utilizou uma atividade impressa para retratar o Dia das Mães (Figura 14). Na figura 13, trata-se de uma atividade proposta pela educadora (E9) durante o período pandêmico em alusão a Adesão do Pará [FIM DA DESCRIÇÃO].

Tal afirmação, coaduna com a compreensão de um currículo que é permeado por um olhar eurocentrado que impõe sua hegemonia sobre as práticas curriculares e pedagógicas, principalmente nas práticas da Educação Infantil do Município de Maracanã, visto que durante a investigação práticas decolonizadoras foram realizadas de maneiras pontuais no fazer educativo. De acordo com Saitu (2017), a primeira etapa de ensino, possibilita o desenvolvimento social das crianças que estão criando suas primeiras impressões e

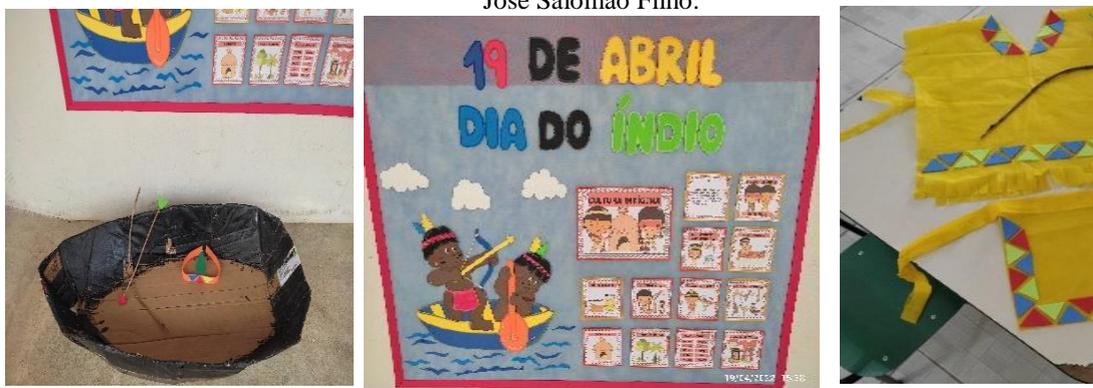
pertencimento identitário sobre si e o “outro”, portanto, um currículo pautado nas datas comemorativas, quando não são problematizadas, torna-se:

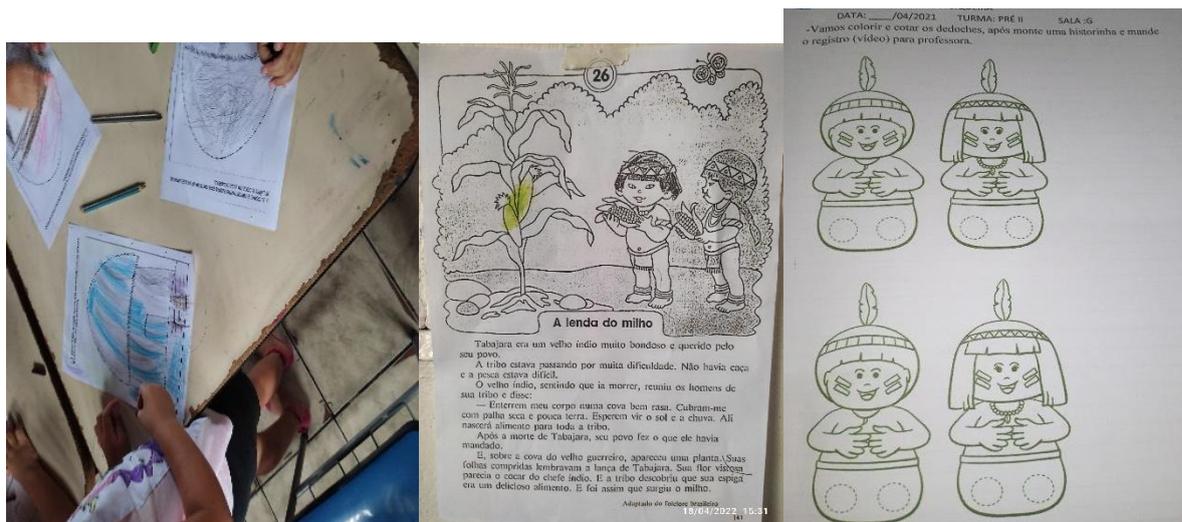
[...] prejudicial, pois serão esses conteúdos culturais que ela assimilará como significativos e como importantes, ainda que não consiga identificar-se com eles, ainda que os mesmos não façam parte da sua cultura e ainda que estejam reforçando um padrão, inatingível e, que, não deveria mesmo ser atingido. Dessa forma, essas crianças não desenvolverão o sentimento de pertencimento e poderão ter perdas na constituição de sua identidade, por exemplo, com relação à autoestima (SAITU, 2017, p. 31).

Ressalta-se, portanto, que as datas comemorativas, produzem e reproduzem por meio das práticas pedagógicas e curriculares a colonialidade do saber, pois, quando não questionada, expõe a face oculta da modernidade, que busca no controle da subjetividade e do conhecimento uma representação e forjar uma identidade sobre o “outro”, conforme sua concepção hegemônica e etnocêntrica de mundo (MIGNOLO, 2008; 2010), não dando lugar às diferenças culturais e formas de vida e existências para além de uma concepção eurocentrada e uníssona.

O “Dia do Índio, realizado na data 19 de de abril, demonstra bem nas unidades escolares pesquisadas, a concepção colonizadora de um currículo que configura-se nas práticas pedagógicas dos(as) educadores(as), visto que a ideia e a representação sobre os povos indígenas, compreende uma imagem estática sob o viés etnocêntrico do colonizador sobre o colonizado, ou seja, como “selvagem”, primitivo”, etc. – e, parados no tempo, sem relação com os desafios e implicações que ocorre hodiernamente, acerca do reconhecimento como grupos, etnias e/ou sociedades que lutam pelo direito e autonomia nas suas formas de ser, viver e saber próprios advindos das suas raízes ancestrais na contemporaneidade – questão essa que atravessa o debate das relações étnico-raciais (SAITU, 2017; HENRIQUE; FERNANDES, 2020).

Figuras 15, 16, 17, 18, 19, 20: Mural e atividades sobre o “Dia do Índio” – escolas Paraíso Infantil e José Salomão Filho.





Fonte: cedidos (as) pelos educadores(as) das escolas Paraíso Infantil e José Salomão Filho. # ParaTodosVerem. A Figura 15 trata-se do mural exposto no corredor da escola Paraíso Infantil, nela faz menção à “cultura indígena” a partir da agricultura, da caça/pesca, artesanato, rituais, moradias e lendas/folclore. Nas figuras 16 e 17, a educadora (E5) fez atividades sobre a respectiva data com a turma de Maternal e Pré – I (ensino presencial). Nas figuras 18 e 19, é possível visualizar as atividades sobre a lenda do milho e moradia do “índio” na sala de aula realizada pela educadora (E8). Na atividade representada pela figura 20 (ensino remoto), a educadora (E3), solicita os alunos pintarem e recortarem os dedoches e posteriormente, indica os alunos a produzirem uma história e enviar através de vídeo [FIM DA DESCRIÇÃO].

Durante o mês de abril, as escolas (foco do estudo) organizaram-se para tratar sobre a questão indígena na sala de aula. Pode-se perceber tanto no ensino remoto, quanto presencial, a abordagem sobre o “Dia do Índio” acerca das práticas pedagógicas nas escolas (lócus de investigação) ocorreram de forma estereotipada remetendo uma imagem colonial dos povos indígenas os colocando em uma representação da diversidade a partir de uma “contribuição para a cultura brasileira” por meio de seus hábitos e costumes de forma neutra e passiva representada pela figura do “índio”. Na na figura 17, há uma certa confusão na representação do vestuário indígena brasileiro pelo norte-americano, contudo, ressalta-se que a vestimenta, as crenças e formas de de vida são distintas entre os povos indígenas, nesse ensejo, a importância de práticas decolonizadoras e interculturais em uma perspectiva crítica e libertadora cujo o objetivo priorize a visibilidade de práticas e pedagogias que não exclua, discrimine e põe à margem culturas, histórias e existências “outras” no processo de formação social das crianças (PALERMO, 2014; WALSH, 2014).

Na escola Paraíso Infantil, colocamos em evidência a prática pedagógica da educadora (E5) responsável pela turma de Maternal e Pré-I, visto que com toda alegria e boa vontade de realizar uma atividade com as crianças acabou por reproduzir as nuances de uma prática pautada em um visão unilateral e colonizadora sobre o indígena, pois, ensinou as crianças que estes povos vivem na natureza, pesca, caça, ornamenta-se, pinta-se o rosto, usam canoas e cocares, como pode-se ver nas figuras 16 e 17. Para além disso, “enfeitou” as crianças e cantarolou músicas infantis que reproduz preconceitos e estereótipos sobre as sociedades indígenas, como

a música “brincar de índio” (música conhecida na voz da apresentadora Xuxa na década de 1980), que no seu trecho diz o seguinte: “Vamos brincar de índio, mas sem mocinho para pegar, venha para minha tribo, eu sou o cacique, você meu par, índio fazer barulho, índio ter seu orgulho/ vem pintar a pele para a dança começar, pego meu arco e flecha minha canoa e vou pescar [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022). Concordamos, com Henrique e Fernandes (2020), quando afirmam que os(as) educadores(as) apesar de utilizar imagens e recursos pedagógicos com as melhores intenções acabam por reafirmar práticas no sentido do “que não fazer no Dia do Índio”, umas das diversas desconstruções acerca da temática indígena, refere-se:

[...] o uso da palavra “tribo” é ultrapassado. “Tribo” era uma palavra muito utilizada quando se definiam os indígenas como “primitivos”, “selvagens”, “bárbaros”, “atrasados”. Mas, nossa, nossa maneira de pensar sobre estes povos e sobre a diversidade cultural mudou e nossa linguagem deve acompanhar essa mudança. Basta você ler as leis que tratam dos indígenas no Brasil para constatar que a palavra “tribo” não aparece nelas. Como se referir às coletividades indígenas, então? Resposta: etnias, povos, sociedades, nações, comunidades, grupos. Essas palavras têm significados diferentes, não são melhores e mais respeitadas do que “tribo” (HENRIQUE; FERNANDES, 2020, p. 72).

Desse modo, embora não seja intenção dos(as) educadores(as) da Educação Infantil a superficialidade da representação indígenas e suas manifestações culturais em suas práticas educativas contribuem para a manutenção do preconceito e discriminação contra os distintos grupos indígenas existente no Brasil. A representação ou diversidade social dos indígenas como temática na primeira etapa de ensino, além de ser abordado apenas como assunto como uma data comemorativa e não como um projeto de formação educativa das crianças, coloca em xeque uma visão limitada, romantizada, marginalizada e simplista produzida desde o processo de colonização do país e incorporada na história oficial – pondo os portugueses como verdadeiros “desbravadores”, “civilizados” e culturalmente aceitos na história tradicional de formação étnica do país (JÚNIOR, 2010). Exemplo disso, refere-se a data 22 de abril, que trata sobre o “descobrimento” e que atualmente utiliza-se adequadamente o termo “chegada dos Portugueses no Brasil, como pode-se ver na figura 20, embora a imagem representa bem o caráter civilizador advindo da cultura europeia (portuguesa) – que na concepção dusseliana trata-se da negação/encobrimento do “outro”, isto é, do não-europeu e na valorização do “pioneirismo” da Europa na “conquista” das Américas através da superioridade técnica, cultural e moral em relação aos demais povos (DUSSEL, 1993).

Figura 21: Atividade sobre a Chegada dos Portugueses ao Brasil – ensino remoto



Fontes: cedidas pelas educadoras das escolas José Salomão e Alacid Nunes. #ParaTodosVerem. Nas figuras 22 e 23, observa-se a imagem da capa e do interior do livro *Curumim* do autor Tiago HaKiy – leitura do livro foi realizada em sala de aula pela educadora (E7) da escola José Salomão Filho. Na figura 24, trecho da música infantil “tu tu tupi”. Já na figura 25, observa-se as crianças brincando no terreiro da escola da brincadeira “rabo do macaco”. Na figura 26, as crianças estão brincando com a peteca. Na figura 27, observa-se a imagem de uma peteca indígena nas cores rosa, branca e preto. Todas as atividades realizadas desde a figura 23, foram trabalhadas pela educadora (E9) da escola Alacid Nunes. [FIM DA DESCRIÇÃO].

Nas duas escolas situadas na zona urbana, observou-se que a Secretaria de Educação do Município cedeu livros infantis para serem trabalhados nas salas de aulas da primeira etapa de ensino, porém, não encontramos literatura infantil disponível na escola da zona rural. Entre os livros infantis, encontrou-se nas turmas de maternal e pré-escola a obra “Curumin” do autor indígena Tiago Hakiy, contudo, somente a educadora (E7) da turma de Pré II da escola Salomão Filho trabalhou a obra durante a data comemorativa do “Dia do Índio”. A literatura em questão chamou minha atenção pelo fato de retratar a infância indígena do autor da obra e das crianças da etnia Sataré-Mawé, mostrando o cotidiano infantil atravessado pela relação da construção social entre homem e natureza e das próprias vivências das crianças marcado pelas brincadeiras. Desse modo, durante a contação de história, as crianças interagiam com a educadora, pois, percebiam que as brincadeiras, alimentos consumidos e outras situações vividas pelo personagem “Curumim”, também fazia parte do seu dia a dia, surgindo expressões e frases a seguir: “Tia, como o Curumin, eu também gosto de subir em árvores!”; “Eu gosto de nadar como Curumin, a gente brinca muito no Apeteua! (igarapé)”;

“Tia, eu amo açaí, lá em em casa não fica sem no almoço!”; “Poxa, que legal eu gosto de Tucumã”! “Quem não gosta de dormir na rede?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Ao ouvir as narrativas das crianças e sua conexão com a contação de história na sala de aula, pode-se de forma decolonizadora, aproximar a turma com as práticas culturais e sociais da infância Sateré-mawé, mostrando que não diferia muito das brincadeiras e situações

experienciadas cotidianamente realizadas pela turma. Nesse intuito, a educadora sem mencionar a “contribuição indígena para o país”, pode mostrar que as formas de brincar e alguns hábitos são um ponto em comum entre o processo de construção das infâncias em âmbitos distintos, ou seja, da infância indígena Sateré-mawé e a infância representada pelas experiências das crianças maracanaenses, em especial da turma Pré-II da escola “José Salomão Filho”, possibilitando em sua prática pedagógica uma educação intercultural e decolonial manifestada pela alteridade.

A brincadeira, permite a aceitação das diferenças e uma formação da criança que saiba lidar com a diversidade sociocultural do país respeitando suas especificidades e modos de sentir, pensar e produzir conhecimento. O brincar, portanto, possibilita o reconhecimento das múltiplas infâncias que são construídas na região amazônica, sendo, o Município de Maracanã, pertencente ao contexto amazônica. Coelho (2020), ao analisar as práticas pedagógicas e as infâncias ribeirinhas-indígenas que se constrói na região fronteira Brasil-Peru-Colômbia, mostra a importância do ato de brincar em seu sentido de saber cultural como perspectiva educativa, que podem colaborar para o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando que estas devem ser inseridas e discutidas no Projeto Político Pedagógico, nos planos de aulas e nas formas “outras” de metodologias “[...]. Já que o brincar está relacionado diretamente à vida da criança, seja na curiosidade, na fantasia, imaginação, seja no desejo de aprender e dar significados às coisas” (COELHO, 2020, p. 158).

Na escola Alacid Nunes, situada na zona rural de Município de Maracanã, nos deparamos com prática pedagógica da educadora (E9) relacionada ao “Dia do Índio”, em um primeiro momento, a partir de uma roda de conversa, a educadora perguntou para as crianças se, por acaso, já haviam ouvido falar sobre o indígena. Inicialmente, as crianças ficaram confusas e a educadora reformulou a pergunta para expressão “índio” – nesse momento, as crianças começaram a responder o seguinte: “os índios vivem na natureza!”, “Tia, usam flecha para caçar”, “Moram na oca, tia!”, “eles comem peixe, tia!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022). A educadora os ouviu atentamente, posteriormente, explicou⁵² que o termo correto era indígenas, pois, assim como existem os “paraenses”, “cariocas”, “paulista”, “maranhenses”, os indígenas, também era diferentes entre si e por isso gostam de ser referido desse jeito e não como “índio”, pois, parece que tem os mesmos hábitos, costumes e língua (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

No segundo momento, ainda na roda de conversa, mostrou imagens de indígenas na televisão, mostrando diversas etnias no sentido das crianças perceberem que cada grupo indígenas têm uma identidade própria, assim como mostrou crianças indígenas estudando,

⁵² A educadora teve que repetir e tentar ganhar atenção das crianças algumas vezes, pois trata-se de uma turma agitada, cuja faixa etária era de 04 anos.

homens e mulheres indígenas formados no Ensino Superior, ou seja, com uma profissão (médico, advogados, educadores, etc), morando nas cidades ou em suas próprias comunidades, usando celular, computador (DIÁRIO DE CAMPO, 2022). De modo que a educadora procurou desconstruir a representação colonizadora hegemônica sobre a figura do indígena no país – durante a observação da atividade, houve o estranhamento de algumas crianças sobre o uso da tecnologia por indígenas ou fato das crianças indígenas estudarem, expressando o seguinte: “tia, não sabia que o indígena estudava com a gente?”; “tia, eles sabem usar celular?”; “eles moram na cidade?” – questionamentos, que foram respondidos pela educadora de forma decolonizadora.

Na sequência a educadora passou música infantil, chamada “Tu tu tu pi” (turma Cocoricó) – ao analisar as imagens da canção, percebe-se que os personagens e parte das letras da música infantil, trazem consigo estereótipos, como a representação do indígena com cocar, colares, vestimenta reproduzida pelo senso comum⁵³, por outro lado, uma parte da canção traz alguns nomes de frutas e animais, por exemplo, que faz parte do vocabulário brasileiro e foi nomeado por meio dos saberes ancestrais indígenas como “Jabuticaba”; “Caju”, “Mandioca”, “Pipoca”, “Tatu”; “Urubu”, “Arara”, “Tucano”, “Jabuti”; “Jacaré”, encontrados na letra da canção (vide figura 24). As crianças foram instigadas pela educadora se caso reconheciam alguns dos nomes das frutas, animais que aparecia no excerto da canção – momento esse que possibilitou às crianças compreenderem que o universo e a “contribuição” dos povos indígenas se faz presente não apenas como “cultura indígena”, mas faz parte da própria cultura brasileira, isto é, da formação social, política e democrática que constitui o país em sua pluriversidade.

Logo em seguida, ao terminar a roda de conversa, a educadora direcionou as crianças em grupos para o espaço externo da escola e explicou que iriam realizar brincadeiras indígenas, entre elas, a brincadeira “rabo do macaco” (figura 25). A educadora utilizou sacolas enroladas e colocou nas vestes das crianças e explicou que quem pegasse mais o “rabo do macaco” ganhava. Posteriormente, após essa ação educativa, as crianças foram para o intervalo, e no retorno para a sala de aula, continuaram com outra forma de brincar, a partir do brinquedo “peteca” (figuras 25 e 26). As brincadeiras/brinquedo utilizado pela educadora para sua *práxis* pedagógica, possibilitou o contato da turma com o universo cultural e social das crianças indígenas por meio do ato de brincar e da sua força educativa em mostrar o respeito pelo “outro”

⁵³ Como dito, há uma visão romantizada e generalizada no videoclipe da música, algo que no decorrer da atividade não foi dialogado com a turma, pois, anteriormente a educadora já tinha tratado da diversidade sociocultural indígena, enquanto pertencimento identitário.

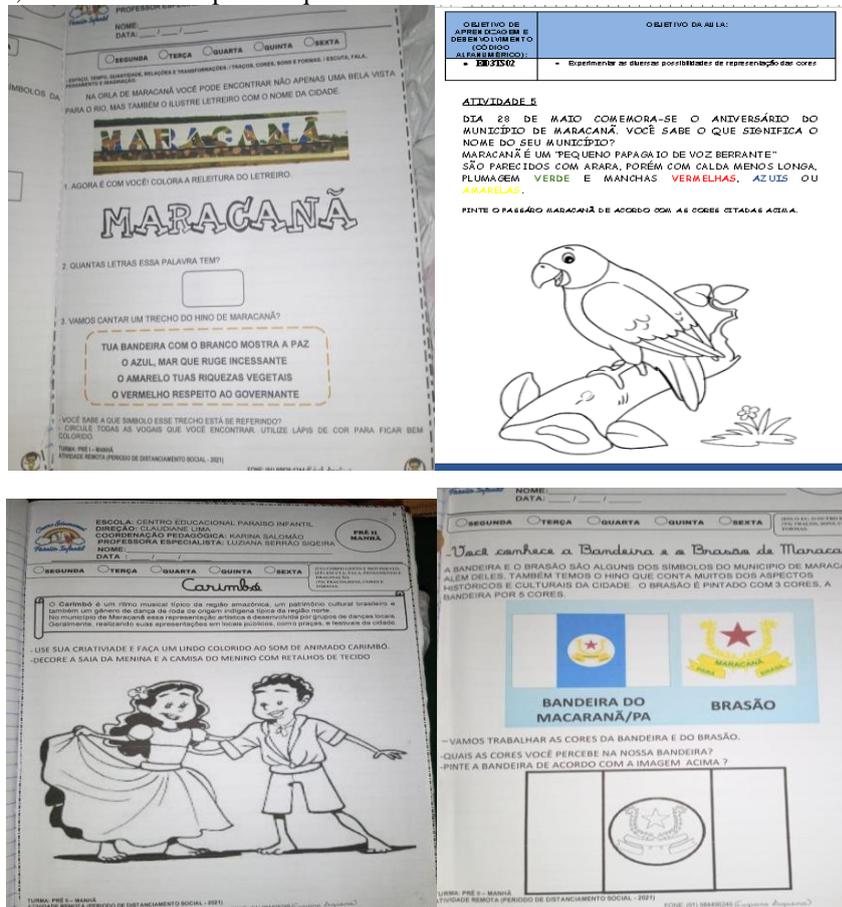
mostrando uma forma “outra” pedagógica contra as relações modernizantes/colonizadoras que mantêm a dominação e a desumanização do indígena no imaginário social.

Portanto, acredita-se que por meio das brincadeiras, como nos mostra Correa (2022):

[...] as crianças descobrem novos desafios que as conduzem a questionar sobre seus comportamentos, na tentativa de compreender e apreender os problemas presentes no meio social em que vivem. De algum modo, a brincadeira é um veículo de comunicação e anúncio entre a criança e seu contexto e vice-versa. No brincar elas (re)constituem o real e passam a agir sobre ele, criando e recriando novas possibilidades para (re)existir, (re)viver e (re)insurgir-se, representando e sendo representadas no/com o mundo (CORRÊA, 2022, p. 195).

Em relação às práticas pedagógicas que tratam sobre a vida sociocultural das crianças, observou que em sua maioria foram trabalhadas em referência ao aniversário do Município de Maracanã. Símbolos culturais como a bandeira, o hino oficial, o pássaro que dá alusão ao nome da cidade foram bastante utilizados como elementos cívicos no processo de ensino e aprendizado das crianças durante o ensino remoto e presencial, entretanto, algumas características da vida social do município foram trabalhadas na educação das crianças. Como pode-se perceber nas atividades a seguir:

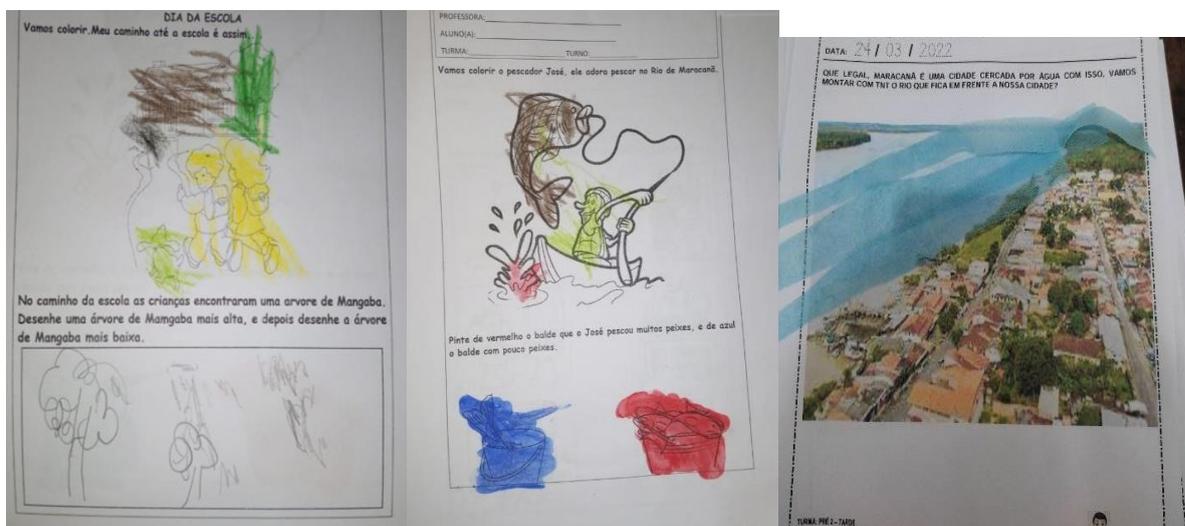
Figuras 28, 29, 30, 31: atividades impressas que tratam sobre o aniversário de Maracanã no ano de 2021.



Fonte: cedidos pelos educadores(as) das escolas Alacid Nunes e Paraíso Infantil. #Paratodosverem.
 Na figura 28, o comando da questão, feito pelo educador E1, traz o nome do município que fica na orla da localidade, supracitada, também pede aos alunos a escreverem o aniversário de Maracanã e mostra um trecho do hino da cidade. Enquanto na Figura 29, a educadora (E9), pede para pintar uns dos símbolos culturais representados pelo pássaro que deu origem ao nome do Município. Já nas Figuras 30 e 31, a educadora (E3) trouxe a dança do Carimbó como uma prática cultural da cidade e como símbolo cultural a bandeira e o Brasão do município. [FIM DA DESCRIÇÃO].

Isto posto, na pandemia, os(as) educadores(as) ao trabalharem a data comemorativa em alusão ao aniversário do Município de Maracanã, direcionaram suas práticas pedagógicas para os aspectos cívicos maracanaenses como o hino, brasão, bandeira e o pássaro que dá origem ao nome da cidade, além de aspectos culturais, porém enfatizada na dança (figura 29), contudo, outras atividades destacaram-se durante o ano letivo, acerca da realidade local da cidade, porém em referência às comemorações que compõem o calendário escolar, entre eles, no período pandêmico: o “Dia da Escola”. Atividade proposta pela educadora (E8), pois, no comando da questão solicita às crianças colorir o trajeto da escola e depois pede para a turma desenhar a árvore “mangaba” (fruta típica da região) – em outra atividade, proposta pela educadora o comando da questão diz o seguinte: “Vamos colorir o Pescador José. Ele adora pescar no Rio de Maracanã” (Figura 33). No retorno às aulas presenciais em 2022, para comemorar o “Dia do Água” o educador (E2), em atividades impressas e lúdicas e por meio do diálogo através da roda de conversa, conversou com as crianças sobre o uso e a importância da água para os seres vivos, em especial para a manutenção das atividades cotidianas, de subsistência e comerciais da região, para isso, trouxe como argumento o rio de Maracanã – em uma atividade proposta em sala de aula o educador pediu para as crianças cobrirem de azul a parte que correspondia ao rio.

Figuras 32, 33, 34 – atividades referente ao “Dia da Escola” e “Dia da Água”



Fonte: cedidos por educadores(as) da escola José Salomão Filho e Paraíso Infantil. #Paratodosverem.

Na figura 32, a educadora (E8) solicita os alunos pintarem o trajeto da escola e posteriormente desenharem a árvore de mangaba que fica no caminho para a escola. A figura 33 (E8), a educadora solicita para os alunos pintarem pescador que está pescando no rio Maracanã, mostrando a importância da água para comércio e sobrevivência local. Enquanto, na Figura 34, o educador (E2) pede que os alunos cobrem o rio Maracanã de TNT, pode-se ver também as casas que ficam nas proximidades do rio Maracanã. [FIM DA DESCRIÇÃO].

Ainda no ensino presencial, foi possível acompanhar a atividade feita em sala de aula referente ao aniversário de Maracanã pelo educador (E1), que atua na escola Paraíso Infantil, visto que embora tenha também trabalhados os aspectos cívicos da cidade, trouxe outros elementos para sua prática pedagógica, pois, percebeu que ao perguntar diariamente as crianças o que elas costumavam almoçar, no primeiro momento da aula, visualizou como a comida tinha um sentido cultural e social para a sua turma. Foi, a partir disso que teve a ideia de trabalhar com massinha e aspectos da vida social presentes no dia a dia das crianças como enfoque na alimentação, em alusão a data do município, como pode-se ver nas imagens a seguir:

Figuras 35, 36, 37, 38, 39, 40: atividades referente ao aniversário de Maracanã.



Fonte: cedido pelo educador (E1). #ParatodosVerem.

Nas figuras 35, 36, 37, 38, as crianças modelaram os alimentos que costumam consumir como: turu, camarão, caranguejo e peixes. Na figura 39, as crianças confeccionaram barquinhos de papel. A figura 40, a criança está desenhando a escama do peixe. [FIM DA DESCRIÇÃO].

As crianças empolgaram-se com a atividade e começaram, a explicar o seguinte: “Olha, tio meu caranguejo. A mamãe faz para a gente comer é muito gostoso”; “Tio, sabia que eles

vivem no mangue?” – ao ponto que perguntei, “mas o que é o mangue?” – ao passo, que a criança respondeu “tia, é um lugar onde parece lama e tem que pegar com as mãos os caranguejos” e continuou “e tem que ter cuidado para não ficar atolada, tia”. Outra, criança entusiasmada: “eu gosto muito de camarão, ele tem uma cor assim alaranjada. Tia, eu gosto no vatapá”. Uma criança direcionando para o educador: “tio eu gosto de taça caranguejo! Porque, é uma delícia, tem jambu, goma, tucupi e carangueijo”. E as falas continuaram com outros relatos: “eu gosto de turu, o papai traz pra gente e a gente come em casa”; “Ah! Eu gosto do rosado (peixe da região), ele cozido é muito bom!”; “Eu também gosto de peixe..., da gó frita..., me deu até fome, tio!”; “meu pai pesca e depende muito da maré para pescar... sabia, tio, que quando a maré está agitada não dá para pescar?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

A escuta das narrativas das crianças por meio da prática pedagógica do educador remete a perspectiva decolonizadora, pois, trazem consigo a produção cultural e social que emergem do território que estão situados e por vezes são negados na cultura escolar. Os saberes infantis nos ajudam como educadores(as) a desconstruir e construir práticas interculturais e decoloniais na formação integral das infâncias que possibilita a abertura para suas vozes, suas ideias, seus conhecimentos, em oposição a uma prática colonizadora que as emudecem e não faz relação com sua realidade social (PALERMO, 2014, WALSH, 2014; COELHO, 2020).

Ressalta-se que o “aniversário do município” move a cidade, pois, na semana da data comemorativa, além das práticas pedagógicas em sala de aula os(as) educadores(as), juntamente com a coordenação e direção das escolas situadas na zona urbana, preparam-se para o “cortejo cultural”, uma forma de caminhada pela rua principal de Maracanã com os(as) alunos(as) e profissionais da educação para apresentar o título da “mostra cultural”⁵⁴ organizada pela Secretaria de Educação, que ocorre durante os dias do festejo, expondo características locais como dança, a pesca, a história do Município, entre outros.

Figura 41, 42, 43, 44, 45, 46: Cortejo e Mostra Cultural referente aos 369 anos do Município de Maracanã.



⁵⁴ No ano de 2022, o II Cortejo Cultural, teve como tema “Maracanã, tua cultura é a identidade do teu povo”, em referência aos 389 anos da cidade.



Fonte: Prefeitura de Maracanã, 2022. (Mídias sociais). #Paratodosverem.

Nas figuras 41,42,43, pode-se ver o cortejo cultural pela rua principal de Maracanã constituída pelos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, como pode-se visualizar os(as) educandos(as) e educadores(as) estão caracterizados com os aspectos culturais do município. As figuras 44, 45, 46, correspondem às apresentações culturais das crianças/alunos das escolas municipais. [FIM DA DESCRIÇÃO].

Outro evento marcante trata-se da semana da Pátria relacionado a independência do Brasil, visto que embora os desfiles escolares ocorram no segundo semestre, particularmente no mês de setembro, as escolas organizam-se logo após o término dos festejos do aniversário do município e durante a organização das festas juninas⁵⁵, que ocorrem no espaço escolar, uma forma de arrecadar dinheiro para financiar os gastos com o desfile, o natal e a formatura das crianças que estão no pré-II.

O desfile escolar constitui-se um grande evento que movimenta o Município como um todo, pois, faz parte da cultura tradicional e local dos munícipes que participam ativamente da comemoração, tal como ocorre no aniversário de Maracanã e festas juninas. Dessa maneira, a comemoração do dia 7 de setembro, que materializa-se como um feriado nacional, ao longo da história da educação do país, principalmente a partir dos governos civil-militar, perpetuou-se na cultura escolar como sinônimo de “nacionalismo”, “patriotismo” e “civismo” e que mantém-se nas práticas escolares como instrumento colonizador de formação social dos educandos/crianças.

⁵⁵ Durante a observação em campo, as escolas organizam-se cada uma em suas unidades escolares e define a forma de arrecadação, geralmente, utilizam a venda de bebidas, comidas juninas, concurso de miss e brincadeiras (pescaria, barraca do beijo, pau de sebo) para adultos e crianças. Nesse dia, também há apresentação das crianças por meio de dança, música ou teatro. A data escolhida da festa não pode coincidir entre as escolas e nem com o dia da festa junina realizada pela Secretaria de Educação, pois, é costume serem convidadas a participar e também uma forma de não prejudicar a arrecadação (Registro de Campo, 2022).

Figura 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56: desfiles escolares no Município de Maracanã no ano de 2022.



Fonte: Prefeitura de Maracanã, 2022. (Mídias sociais). #ParaTodosVerem.

Nas figuras 47, 48 e 49, o desfile escolar foi realizado pelas instituições que localizam-se no município sede. As figuras 50 e 51, correspondem a apresentação da comemoração relacionada a semana da pátria feita pela escola Fernando Guilhon na comunidade São Cristóvão. Enquanto, nas figuras 52,53,54 e 55, diz respeito aos desfiles escolares realizados pelas instituições de ensino que situam-se na localidade denominada Vila da Penha. A figura 56 trata-se do desfile cívico da escola José Rodrigues Salomão situada e realizada na comunidade Suá. [FIM DA DESCRIÇÃO].

Nessa direção, as apresentações ocorrem primeiramente na zona rural, ou seja, em escolas situadas nas ilhas e nas “estradas”⁵⁶ e depois são realizadas pelas instituições de ensino que localizam-se no centro da cidade. Nessas apresentações é possível perceber um modelo de educação positivista e tradicional, pautada na ordem, disciplina, na figura de “personagens históricos e oficiais”, no qual conta a história brasileira sob a lente colonizadora de formação identitária do país e do próprio município. Assim, os desfiles escolares, quando trata sobre o processo de Independência do Brasil produz estigmas e rótulos sobre os indígenas e negros(as) de maneira primitiva, exótica e segregada sendo vistos como coadjuvantes e não como sujeitos históricos, insurgentes e participativos na formação identitária nacional, perpetuando uma visão etnocêntrica a favor da cultura europeia-ibérica e da religião católica como força propulsora de civilidade e progresso do país.

O desfile escolar representa uma extensão das datas comemorativas – assim as datas que ocorre durante o ano letivo que estão presente nas práticas curriculares do Município de

⁵⁶ Esse termo apareceu como forma de identificar as escolas que são afastadas do centro da cidade e caracteriza como escolas da zona rural – aparecendo o durante uma conversas com a educadora e o educador responsável pela escola Alacid Nunes (Diário de Campo, 2022).

Maracanã na Educação Infantil, por vezes, vêm imbuídas de concepções e práticas modernos-coloniais, devido, ao realizar o planejamento das instituições escolares: as datas aparecem de forma contínua sem serem questionadas como se o universo da Educação Infantil dependesse exclusivamente delas para o processo de ensino e aprendizado das crianças, além das atividades de desenvolvimento motor fino e ampla e cognitivo – muitas vezes direcionada para a escrita e leitura e poucas vezes para as interações e brincadeiras, assim concordamos com Saitu (2017), ao afirmar que:

[...] e isso reflete muito mais do que pode parecer a princípio. As histórias valorizadas e presentes no contexto escolar, sempre foram as histórias dos ditos “heróis”, os “vencedores”. Acostumamos-nos a estudar grandes vultos históricos... Pedro Álvares Cabral, a Princesa Isabel... A maior parte de nós conviveu com essas práticas dentro do espaço escolar, seja como alunos ou como educadores. Esse padrão, essa formatação ocorre desde o início da escolarização. A naturalização destas práticas é tão forte que muitos de nós dificilmente atentamos para essas questões, sua reprodução ocorre automaticamente (SAITU, 2017, p. 39).

No segundo semestre⁵⁷, por exemplo, além da semana da Pátria, outras datas comemorativas foram abordadas no decorrer do ano letivo, como: “Dia dos Pais”; “Adesão do Pará”, “Dia da Bandeira”; “Dia do Educador”; “Dia da árvore”, “Dia do Estudantes”, “Proclamação da República”, “Dia das crianças”; “Dia do Folclore”, “Dia da Consciência Negra”, “Natal” e por fim formatura. O mês de outubro e dezembro são os meses que os(as) educadores(as) destinam-se seus esforços para cumprir ações pedagógicas que tratam sobre o “Dia da Criança” e apresentações do “Natal” e a formatura dos educandos que estão em transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre as datas supracitadas, a “consciência negra” é um dos temas que alguns dos(as) educadores(as) têm dificuldades em realizar o debate na primeira etapa de ensino, pois, não estão aprofundados no debate étnico-racial. Somando a essa questão a temática indígena também encontra desafios no fazer educativo em sala de aula – visto que, pode-se perceber que há uma reprodução colonizadora sobre os povos indígenas e pessoas negros(as) que constituem a formação étnica do país, em especial na Educação Infantil, pois, são representadas conforme as experiências eurocêtricas, em detrimento das experiências africanas, afro-brasileiras e indígenas, pois, dependendo da maneira como são realizadas nas instituições escolares “[...] os conteúdos afro-brasileiros (somente no mês de novembro, de forma caricata, [...].), pode ser

⁵⁷ Percebe-se que no ensino remoto e retorno das aulas presenciais: a presença das datas comemorativas e festejos é algo presente nas práticas curriculares/pedagógicas do referido município.

um forte indicador de que não está se praticando um currículo decolonial e tampouco um ensino antirracista. [...]” (CASSIANO, 2022, p. 71).

Ao realizar a pesquisa de campo nas escolas (*lôcus* de investigação), uma delas chamou atenção, pois, na narrativa da educadora (E8) da instituição de ensino José Salomão Filho, a temática sobre a “consciência negra” não foi trabalhada, devido as educadoras estarem direcionando seus esforços para o festejo do “natal” e da formatura das crianças, em suas palavras, revela o seguinte:

Nesse ano, não tivemos como trabalhar a “consciência negra” na sala de aula, a temática foi meio que “**esquecida**” pela escola, pois, estávamos com a demanda de dar conta do natal e depois da formatura, já que sou educadora da turma do pré-II e anteriormente as comemorações do sete de setembro que é um verdadeiro evento na cidade, também tomou conta do nosso tempo. Para não falar que nunca foi trabalhado na escola, no ano de 2021, durante a pandemia, estava a frente eu e outra educadora – foi ela que tomou a frente das atividades e eu auxiliei, pois, o TCC dela foi sobre relações étnico-raciais e foi muito legal porque cada turma ficou responsável sobre uma atividade. As educadoras do Maternal ficaram responsáveis pela contação de história “A menina Laço de Fita”, enquanto, eu fiquei responsável como educadora da turma de Pré-I de fazer a oficina da boneca abayomi e a educadora idealizadora da mostra cultural trabalhou a estética negra mostrando, por exemplo, os tipos de tranças utilizados pelos africanos e negros brasileiros não apenas como sinônimo de beleza, mas de resistência e orgulho das suas raízes ancestrais – que pena que ela pediu exoneração por motivos pessoais e não trabalha mais conosco, gostava da troca, pois, não tenho aprofundamento sobre a temática. Ah! Também houve apresentação de um grupo de capoeira que veio de Igarapé-Açu a convite dela. O evento na escola foi um sucesso, pois, veio muita gente além da família, teve até repercussão nas mídias da prefeitura (Educadora E8, 2022, grifo nosso).

A expressão “esquecida” exposta na narrativa da educadora sobre a temática, desvela o caráter do projeto ideológico e colonizador desde o “nascimento da modernidade”, como aponta Dussel (1993), pois, os valores eurocêntricos só tornaram-se hegemônicos em detrimento da subalternização do “outro” devido a Europa em uma concepção egocêntrica de superioridade portar-se como conquistadora, descobridora e colonizadora da “alteridade” que alimenta-se na própria modernidade, uma vez que nega a existência do “não-europeu”. Em suas palavras, no projeto moderno esse:

[...] Outro não foi “descoberto” como Outro, mas, foi “en-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo um processo de “en-cobrimento” do não-europeu (DUSSEL, 1993, p. 9).

Não à toa Dussel (1993), explica que o território latino-americano na história da Modernidade foi a primeira “periferia” da Europa moderna, por meio de um elemento

“mascarado” e “sutil” chamado eurocentrismo, “[...] que já em geral debaixo da reflexão filosófica e de muitas outras posições teóricas do pensamento europeu e norte-americano” (DUSSEL, 1993, p. 17). A partir do pensamento hegeliano, Dussel (1993), mostra como a face violenta e oculta da modernidade coloca os continentes africano, asiático e a América Latina à margem ou invisibilizada da chamada história mundial, através do discurso de “desenvolvimento” das sociedades por meio de uma análise dialética linear, visto que, o continente africano e o contexto latinoamericano estão fora da dita história mundial, enquanto a Ásia constitui-se “[...] num estado de ‘imaturidade’ ou da ‘infância’” (DUSSEL, 1993, p. 18).

Segundo, Dussel (1993), para Hegel a África não tem uma história própria, ou seja, digna de está ao lado da Europa na história mundial, pois, seu “espírito”, entendido como desenvolvimento da consciência ainda permanece em um “estado bruto” e/ou primitivo, negando a existência de um desenvolvimento histórico do continente, afirmando: “[...] o que entendemos propriamente por África é algo isolado e sem história, sumido ainda por completo no espírito natural, e que só pode ser mencionado aqui no umbral da história universal” (HEGEL, p. 234, *apud.*, DUSSEL, 1993, p. 20). Percebe-se que o pensamento filosófico hegeliano contribuiu para o dito “mito da modernidade”, que sob o discurso civilizatório camufla a face violenta eurocêntrica praticada contra o “outro” e/ou “não-europeu”.

O eurocentrismo, portanto, baseada na cientificidade moderna, pautou-se na exclusão e racismo epistêmico e estrutural do “não-europeu” na história da humanidade, sendo o continente africano e o contexto latinoamericano “vítimas sacrificiais” da retórica moderna europeia e sujeito a representação das suas experiências e modo de vida ao “olhar” do colonizador, de modo que os desumaniza para justificar à violência cometidas ao longo do tempo (escravidão e genocídio) os culpabilizando pelo seu estágio/espírito de desenvolvimento visto como “primitivo” (DUSSEL, 1993).

A discussão a partir da concepção filosófica dusseliana mostra como o eurocentrismo como um elemento presente na matriz moderno-colonial se faz presente na contemporaneidade, principalmente na educação escolar, pois, invisibiliza o debate étnico-racial durante o ano letivo ou mesmo no “dia da consciência negra”, visto que sendo uma data comemorativa, não garante a discussão em sala de aula. Nesse raciocínio, de acordo com Gomes (2002) demonstra a seriedade da questão racial na escola, já que a identidade negra como um constructo social, cultural e histórico é permeado por conflitos e diálogos, acerca de um grupo étnico/racial ou do pertencimento identitário construído nessas relações de troca e o confronto de si e do “outro”, entre o passado-presente e o coletivo/individual.

Para Gomes (2002), essa compreensão acerca da “identidade negra” é importante a medida que é preciso (re)pensar a instituição de ensino como um espaço de formação capaz de interferir no processo educativo e pertencimento social e identitário do aluno, tanto no sentido de valorização das diferenças – quanto no sentido de colaborar para estigmatização, discriminação, segregação, negação em relação à questão racial. Ao relegar ao “esquecimento” o debate acerca do dia da “consciência negra” na escola compreende-se que os(as) educadores(as) e a coordenação/direção sequer percebem “[...] que essas salas são formadas por uma grande parcela de alunos negros e pobres. Também não questionam o peso de tal iniciativa na construção da autoestima e da expectativa escolar desses alunos e de suas famílias” (GOMES, 2002, p. 41).

A formação inicial e continuada dentro de uma educação antirracista (decolonizadora e intercultural) é essencial, pois, como vimos no relato da educadora (E8), as práticas pedagógicas sobre a temática só foram realizadas devido o engajamento da educadora que lecionava durante o processo de ensino remoto, evidenciando que sua saída da escola trouxe perdas significativas para o processo educativo em relação à questão étnico-racial. Por esse motivo, a importância de educadores(as) subversivos, insurgentes e comprometidos socialmente e politicamente com uma formação transformadora e decolonizadora que favoreça as diferenças culturais, étnicas e sociais são primordiais para a formação social das crianças (MOTA NETO, 2015; WALSH, 2014).

Nessa perspectiva concordamos com Gomes (2002), quando assinala o papel da escola brasileira frente às implicações que orientam a identidade racial, ou seja, devem estar comprometida na luta contra o racismo, discriminação, preconceito, nos quais são produto de um processo histórico de violência contra população negra, principalmente assentada na existência do discurso e difusão do “mito da democracia racial” e da política ideológica e racista de branqueamento – o que requer um posicionamento político, ideológico e social em oposição aos processos excludentes, construindo novas formas educativas (materiais didáticos, debates, etc.) , isto é, práticas pedagógicas que possam de fato escutar as vozes advindas das experiências do movimento/comunidade negra , entre outros – cujo o objetivo seja compreender o que os negros pensam sobre o espaço escolar , em outras palavras, “[...] tentar compreender como ele pensa a educação e a cultura nos seus próprios termos e não a partir de impressões ou especulações alheias” (GOMES, 2002, p. 43).

^Ao longo, desse tópico, percebemos a importância de uma educação decolonial e intercultural nas práticas curriculares e pedagógicas dos(as) educadores (as), seja na apreensão da realidade social de maneira contextualizada – visto que as crianças, estudam em espaços

marcados culturalmente por práticas sociais próprias da região amazônica, paraense e do município – assim como da perspectiva de um ensino contragemônico às estruturas impostas pela sociedade patriarcal, heteronormativa, machista e racista, assentado na decolonialidade e interculturalidade.

Além do mais: os(as) educadores(as) precisam “cumprir” temáticas e/ou conteúdos para o processo de aprendizado infantil no sentido de reconhecimento das vogais, alfabeto e numerais, da autonomia da criança em ter “boa maneiras”, higiene pessoal, alimentos saudáveis, identificar as formas geométricas, corpo humano, meio ambiente, animais, identidade, família, que em sua maioria são aplicadas por meio de atividades prontas extraídas na *internet* sem relação com o contexto social das crianças, contudo, em alguns dos assuntos evidenciados existe uma preocupação de uma parte dos educadores em tratá-las de forma contextualizada e contrahegemônica à colonialidade normativa, exemplo disso, em relação aos tipos de família, isto é, não são formadas apenas pela presença de mãe e pai, mas, na existência da criação dos(as) filhos(as) cujo responsáveis são os avós, mães ou pais solo, casais homoafetivos, etc.

Todavia, o que impera são práticas pedagógicas tratadas de formas genéricas e superficiais nos quais não colaboram efetivamente para a materialização de uma educação baseada na interculturalidade e decolonialidade – contudo, não pretende-se nesse estudo, responsabilizar o fazer educativo dos(as) educadores(as), visto que por vezes precisam de condições adequadas de trabalho e formação continuada, que colabore para a formação social das crianças de maneira decolonizadora.

5 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E PRÁTICAS INSURGENTES NA ESCOLA EM MARACANÃ

Na sexta seção, pretende-se demonstrar os desafios e as dificuldades enfrentadas por educadores(as) durante o ensino remoto em 2021 – e o retorno das aulas presenciais no ano de 2022 – por meio de suas narrativas que nos ajudam a compreender as práticas pedagógicas e curriculares do Município de Maracaná – para além disso, busca realizar uma interlocução das narrativas dos(as) educadores(as) nos aspectos que compõem a (de)colonialidade presente em seus relatos – bem como a defesa de práticas insurgentes e/ou pedagogias decolonizadoras no universo escolar – assim, recorreremos aos autores(as) decoloniais que tratam sobre a importância das pedagogias decoloniais no contexto latino-americano, amazônica para (re)pensar a Educação Infantil, em especial no município maracanaense.

5.1 A percepção dos(as) educadores (as) sobre as pedagogias decoloniais

Durante a pesquisa percebemos a importância e a necessidade das pedagogias decoloniais como prática formativa e ação pedagógica-epistemológica-política para a ação pedagógica do(a) educador(a). Tal assertiva, reside no pressuposto que muitos educadores(as) das escolas desconhecem a relação entre a decolonização e a educação, por se tratar de uma temática recente na prática formativa dos(as) educadores(as). Pois, ao realizar o diálogo com os(as) educadores(as) das escolas verificou-se que as pedagogias decoloniais são uma novidade no quesito do campo educativo e das práticas pedagógicas. No entanto, apesar de afirmarem seu desconhecimento sobre a temática, em suas narrativas é possível perceber práticas ou uma visão relacionada a uma pedagogia decolonizadora – apesar de reconhecerem o que predomina nas práticas pedagógicas e curriculares são produtos de uma pedagogia colonial que permeia o ambiente educacional.

Nesse sentido, foram usados as narrativas de três colaboradores(as) (E1, E8 e E9)⁵⁸ para compreender a “percepção” dos educadores(as) sobre as pedagogias decoloniais, ainda que estes não tenham compreensão do campo teórico sobre a decolonialidade como área de conhecimento, mas seus relatos, práticas e ações desvelam elementos condizentes com a perspectiva de uma pedagogia decolonizadora, ainda que sob o âmbito da denúncia como veremos no decorrer deste capítulo.

⁵⁸ Para devida sinalização, destaca-se que o educador E1 atua na escola Paraíso Infantil. A educadora E8, trabalha na escola José Salomão Filho. Ambos trabalham nas escolas da zona urbana. Enquanto, a educadora E9, atua na escola Alacid Nunes – instituição de ensino localizada na zona rural.

Nas escolas (*locus* de investigação), os(as) educadores(as) desvelam o desafio de atuar nas turmas de Educação Infantil, durante o período pandêmico⁵⁹, marcado pelo ensino remoto, pois as atividades escolares não poderiam ser de forma presencial devido ao risco de proliferação do Coronavírus. A educadora E9, relata que no ano de 2021 foi lotada em uma escola situada na zona rural do Município de Maracanã, explicando que:

Sabe, o ensino remoto no ano de 2021 foi um grande desafio, pois, quando fui lotada na escola Alacid Nunes, não tínhamos uma formação para lidar com o processo de ensino nesse formato. Foi isso... Ah! A única orientação que tivemos foi seguir um plano de ação da SEMED, baseado na confecção de cadernos de atividades, já que a realidade dos município muitos alunos não têm acesso o meio digital, nos quais deveriam ser entregues as familiares para ser feito em casa (EDUCADORA E9, 2022).

Maués (2021), nos ajuda a pensar o contexto da pandemia, como um período, de reorganização do âmbito educativo a nível planetário, visto que, a impossibilidade das aulas presenciais devido a letalidade do Covid-19, reconfiguraram o ensino e aprendizagem por meio do ensino remoto emergencial – modelo esse que foi adotado no Brasil no contexto pandêmico, portanto na realidade de vários estados e municípios, incluindo Maracanã. Maués (2021), afirma que o uso das tecnologias na prática pedagógicas dos(as) educadores(as) foi uma das principais recomendações do que autora chama de “Agenda Global da Educação”, no período da pandemia, pelos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como forma de dar prosseguimento às aulas durante o fechamento das escolas devido o isolamento social. No entanto, de acordo com Maués, (2021), isso não significa que a adoção do ensino remoto e das tecnologias digitais possibilitaram à qualidade do aprendizado – que ao seu ver só é possível com o retorno das aulas presenciais e da autonomia do(a) educador(a) em sala de aula, em que o uso tecnológico seja apenas uma forma educativa e não de substituição da figura do educador.

No município de Maracanã o período pandêmico e pós-pandemia, não foi diferente dos desafios experienciados pelos educadores(as) no país e no mundo, desse modo, a narrativa da educadora E9 da escola Alacid Nunes, evidenciou os problemas enfrentados durante o ensino remoto, e posteriormente às aulas presenciais, em suas palavras:

⁵⁹ De acordo com Maués (2021), a pandemia que sobreveio pelo mundo no final de 2019 trouxe profundas mudanças nas relações econômicas, políticas e sociais devido a ameaça do vírus Sars CoV-2, pois sua capacidade de letalidade atingiu “[...] até o final do primeiro trimestre do ano de 2021, tinha matado 2,9 milhões de vidas e infectado 70,62 milhões de pessoas no mundo” (MAUÉS, 2021, p. 189).

[...] o ensino remoto tínhamos dificuldades na comunicação com as famílias, com a entrega dos cadernos de atividades... e também de lidar com uma rotina de trabalho diferente do ensino presencial. Em relação ao ano de 2022, além do desafio de colocar às crianças em uma rotina da própria escola, sabe? A falta da merenda escolar, fez com que as crianças saíssem mais cedo, depois essa questão foi resolvida (EDUCADORA E9, 2022).

O educador E1 da escola Paraíso Infantil, põem em evidência os desafios no decorrer da pandemia e pós-pandemia em termos de orientação da Secretaria do Município de Maracanã, relatando que:

Então, em 2021, a gente foi muito prejudicado, né? Primeiramente pelo próprio contexto da pandemia, né? Do ensino remoto... e segundo a SEMED que até então a gente percebia que ela estava muito... É desnordeada naquele momento, né? Em 2022, a gente percebeu uma pequena mudança, mas em 2021, eles estavam assim, né? Parecia que estavam dando tiros no escuro tentando acertar alguma coisa, né? Então, em termos de orientação assim como posso dizer:[...] o pouco sucesso que a gente conseguiu nas escolas, né? Eu acho que eu falo por todas as escolas do município de Maracanã... Foi por meio da nossa teimosia, né? Que a gente insistiu em fazer algumas coisas indo contra a ordem dos nossos superiores, né? Que era a SEMED (EDUCADOR E1, 2022).

A maneira encontrada para o prosseguimento da educação das crianças durante o ensino remoto no ano de 2021, foram a adoção dos cadernos de atividades elaborados pelos(as) educadores(as) da unidades escolares e entregue às famílias para todas as etapas de ensino, incluindo a Educação Infantil, visto que nem todos os(as) alunos(as) tinham acesso a tecnologia digital. Entretanto, com a exceção da escola Alacid Nunes, por estar localizada na zona rural do Município de Maracanã, as atividades foram impressas. Sobre essa questão a educadora E9 informa: “olha, foi utilizado apenas os cadernos pedagógicos como recurso, pois, nossos alunos não tinha os recursos necessários para acompanhar de forma *online*, por isso, o uso apenas das atividades impressas que entregávamos aos responsáveis das crianças” (transcrição literal). Nas escolas José Salomão Filho e Paraíso Infantil, os(as) educadores(as) utilizaram outros meios além das atividades impressas, como podemos ver na narrativa da educadora E8 da escola José Salomão Filho:

Olha pela orientação foi restringida pelos cadernos de atividades, porém, como cadernos de atividades era didático-concreto, existiu também... como posso te dizer: o reforço das tecnologias digitais, muitos educadores começaram a se adaptar, a entender essa nova realidade, por quê? Principalmente na tentativa de se aproximar e ter o contato das famílias, por isso muitos educadores criaram grupos para poder fazer vídeos aulas com as crianças, nem todos, né? Mas, a maioria tentou vídeos aulas explicando acerca do processo pedagógico ou também fazendo alguma metodologia que compõem a prática pedagógica da Educação Infantil, como contar uma história, fazer animações, dinâmicas, por exemplo. No entanto, obrigatoriamente existia o

caderno de atividades, mais como um reforço a mais na didática-pedagógica, houve também a inserção das tecnologias digitais (Educadora E8, 2022).

No relato da educadora E8 da escola José Salomão Filho, pode-se perceber que nas instituições escolares situadas na zona urbana o uso das tecnologias digitais ocorreu como forma de auxiliar na comunicação e conduzir sua prática pedagógica de ações pedagógicas próprias da Educação Infantil como contação de história, por exemplo. Na escola Paraíso Infantil, através da narrativa do educador E1, também houve o uso das tecnologias digitais como forma de instruir as famílias e os alunos na execução das atividades, mas principalmente a ideia reside na preocupação em ter crianças cujo responsáveis não serem alfabetizados, uma maneira dos alunos não ficarem fora do processo pedagógico durante o ensino remoto. Assim, ele explica como deu-se essa prática no período pandêmico e pós-pandemia:

Nós mandávamos os cadernos de atividades e gravávamos um tutorial de como realizar as atividades para os celulares dos responsáveis dos alunos, acredito que fomos a única escola que fazia todos os dias. Mandávamos um bloco de atividades de 14 páginas e todos os dias mandávamos o tutorial, esse foi o nosso diferencial para ter o contato com os alunos. Fazíamos atividades com os alunos por vídeo chamada, foi algo que nos aproximou dos alunos. Os tutoriais eram bem simples para os alunos entenderem e os pais também, pois, a gente tinha a preocupação dos pais que não eram alfabetizados ou que não tenha ninguém da casa que é alfabetizado. E aí pedia para os pais colocarem o vídeo na frente dos filhos e acompanharem e pausando quando necessário e o filho respondia a atividade conforme o vídeo ia passando. E quando chegou o ano de 2022, os alunos não nos estranharam pois a diretora manteve eles conosco. Diminuiu muito o choro das crianças por ter afinidade, os que choravam era porque não estudaram na escola no ano anterior (EDUCADOR E1, 2022).

Por conseguinte, a preocupação dos educadores(as), descrita no relato do Educador E1 da escola Paraíso Infantil, em orientar os responsáveis das crianças acerca de como realizar as atividades, desvela o compromisso social em possibilitar que o processo de ensino-aprendizado feito no formato do ensino remoto não seja interrompido devido às dificuldades das famílias, principalmente àquelas cujo os responsáveis não são alfabetizados, revelando amorosidade em seu processo educativo, como aponta Freire (1996), pois, ciente da realidade de seus alunos: percebem que a aprendizagem está para além de uma concepção conteudista e como “[...] educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe – puros especialistas da docência. [...]” (FREIRE, 1996, p. 54).

Freire (1996), compreende a amorosidade como uma extensão da atuação do educador, em que as práticas pedagógicas estão imbricadas em uma visão militante política e social, pois “[...] Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, [...], da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinamos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais” (FREIRE,

1996, p. 54). Por outro lado, o ensino remoto, aprofundou a precarização do trabalho educador, como pode-se observar no relato do educador E1, da escola Paraíso Infantil, ao evidenciar não somente a cobrança de dar conta da formação das crianças em meio isolamento social, também tinham que lidar com responsabilidades nos quais não fazem parte do seu papel como educadores(as), em suas palavras:

Durante o ensino remoto no município de Maracanã, a gente teve dificuldades de ajustar algumas coisinhas, a SEMED, exigia que nós mandasse atividades impressas para o alunos fazer em casa, só que a escola Paraíso Infantil, não tinha uma impressora, e a própria SEMED se eximia dessa responsabilidade, então como tinha essa cobrança a diretora queria impor para gente pagar essas as impressões e as xerox, e como a gente tinha acabado de chegar no município a gente ficou super revoltados com isso, questionamos bastantes, foi dias de discussão por conta disso, ameaçou fazer denúncias e acabou que essa ideia foi sumindo lá na escola e outras escolas questionaram, fazendo com que a SEMED assumisse a responsabilidade dessas cópias. No entanto, começamos a arrecadar fundos para a compra da nossa própria impressora e ainda bem que fizemos isso... porque no segundo semestre a SEMED delegou que cada escola assumisse a responsabilidade pelas cópias dos cadernos de atividades (EDUCADOR E1, 2022).

As narrativas dos educadores (as) desvelam as implicações no contexto da pandemia, que adotou o ensino remoto como forma de dar continuidade à escolarização das crianças, contudo, mostra que o sistema de ensino representado pela secretaria do município maracanaense, assim como os próprios os educadores (as) não estavam preparados para lidar com os desafios que envolveram a educação das crianças no contexto do isolamento social, pois, além de formação, faltava-lhes orientação adequada que os pudessem os direcionar para o processo formativo das crianças nesse contexto. A educadora E8, que atua na escola José Salomão Filho, relatou que os desafios continuaram na transição do ensino remoto (contexto pandêmico) para o ensino presencial (pós-pandemia), que no seu entender:

Olhando para nossa rotina, a gente passava a entender o perfil do que se passava no nosso ambiente, com o retorno a gente se deparou com crianças com o seu primeiro contato com a escola e aí uma realidade totalmente diferente daquilo que a gente já esperava. Por exemplo, fiquei em uma turma de pré-II, a criança não conseguiu nem participar de um primeiro ciclo de escolarização e saber de uma rotina escolar, né? Entender o que é uma rotina escolar, então nós professores do pré-II e educadoras que participavam da mesma **angústia** nos apropriarmos de um currículo flexível. O que eu quero dizer desse currículo flexível, a gente concentrou as aprendizagens tanto que no que foi proposto pelo pré-II, mas também ancorada o que era proposto para o maternal, houve essa flexibilidade. Eu particularmente tinha trabalhado dessa forma, no que era nos cobrado pelo um currículo fechado para o Pré-II, mas mesmo assim houve essa necessidade, né? De retomar, de acolher a criança de qualquer forma melhor, não cobrar ela, que a escola esperava, né? Mas, entendendo todo o contexto, houve esse atraso, né? Porque, no remoto, querendo ou não: nem todas as crianças tiveram esse acesso. O bairro que concentra nossa escola tem essa demanda de não participar pelas limitações de recursos, né? De tudo que emerge a realidade periférica da cidade (EDUCADORA E8, 2022, grifo nosso).

É nítido na preocupação da educadora e de suas colegas que participavam da mesma “angústia”, a necessidade de flexibilizar o currículo para o processo de acolhimento das crianças e sua inserção dentro de uma rotina escolar, que outrora lhes foi negada, de forma plena, por conta do Covid-19, para além disso, as educadoras tiveram o entendimento que era preciso voltar para uma concepção educativa a partir do maternal para dar prosseguimento para uma prática pedagógica posterior própria das turmas de pré-II. A preocupação das educadoras, nas entrelinhas, configura-se nesse primeiro contato das crianças na escola de forma progressiva, em que consideram a realidade educativa das crianças – essa preocupação aproxima-se da visão freireana em que nada pode escapar da missão educadora de realizar a leitura de sua classe e em conjunto com ela “[...] testemunha a seus alunos que sua prática docente não se atém apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda, que o necessário ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 46).

Mostrando um sensibilidade por parte das educadoras em relação o processo de ensino e aprendizado dos alunos, visto que a educadora (E8), da escola José Salomão Filho, deixa claro que já existe uma “cobrança” da instituição em impor um “currículo fechado” de habilidades e competências próprio para cada turma da Educação Infantil, não deixando esse currículo levar em consideração as condições reais de aprendizagem das crianças. O educador (E1), da escola Paraíso Infantil, evidencia essa cobrança do currículo que baseia-se na Base Comum Curricular para as turmas de pré-escola, pois, segundo o mesmo:

Olha, existia essa cobrança em um planejamento curricular que tinha a BNCC como orientação, e eles deixavam bem claro: vocês não podem deixar de trabalhar o que está no planejamento, pois ele está aí para ser cumprido. E praticamente é o mesmo currículo do ano de 2021 e o ano de 2022, o que mudou no retorno das aulas presenciais, em relação ao conteúdo, pois em 2021 tinha, por exemplo o trabalho com a família silábica a partir do segundo bimestre, isso para a turma de cinco de anos, o pré-II, enquanto em 2022 esse trabalho já vinha para o primeiro bimestre, ou seja, foi colocado um pouco mais de conteúdo (EDUCADOR E1, 2022).

Entretanto, observa-se nas entrelinhas que a base aparece apenas como documento normativo, mas o que impera no município, ou melhor, nas unidades de ensino, é o modelo de alfabetização desde a Educação Infantil. Contudo, compreende-se que a primeira etapa de ensino tem como pressuposto a formação educativa das crianças a partir das interações sociais e brincadeiras, em que o “aprender a ler e escrever” não é obrigatório para essa faixa etária, todavia, reitera-se que na Educação Infantil considera-se todas as formas de linguagens oral,

escrito, visual, material, imaterial, etc. (BRASIL, 2009; 2017). Visão essa compreendida pela a educadora E9, da escola Alacid Nunes, como pode-se ver no fragmento a seguir:

Sabe, eu sei que a finalidade da Educação Infantil não é alfabetizar o aluno, pois, na minha formação inicial, compreende-se que a educação das crianças baseia-se nas interações e brincadeiras e na imersão das crianças no universo da leitura e escrita de forma lúdica e prazerosa, porém, acabamos por utilizar muitas atividades impressas para ensinar as vogais, o alfabeto, até as datas comemorativas vem com esse aspecto alfabetizador de forma tradicional, pois, vejo que é uma cobrança não somente da cultura escolar, mas da própria família, que ainda ver a questão da brincadeira, por exemplo, como algo que não educa as crianças e acaba nos amarrando a essa reprodução de ensino. Sabe, mas quando posso utilizar brincadeiras em sala de aula, contação de histórias, roda de conversa e etc. (EDUCADORA E9, 2022).

É perceptível na narrativa da educadora E9, escola Alacid Nunes, que sua formação inicial possibilitou uma compreensão que orienta o currículo da primeira etapa de ensino baseado nas interações e brincadeiras – visão essa que coaduna com as pedagogias decoloniais dentro de uma opção intercultural no qual a formação das crianças deve partir de suas experiências, vivências e saberes que possibilitam a compreensão de si e do outro em suas diferenças culturais que são produzidas nas relações sociais e nas múltiplas formas do ato de brincar (CORREA, 2022; FERNANDES, 2021; SOUZA, 2016; WALSH, 2014). Contudo, conforme vai descrevendo seu relato, percebe-se que a ideia de um currículo dominante acaba sobrepondo sua prática pedagógica, devido o construto social em que a escolarização foi produzida, isto é, permeada pela concepção colonizadora em que o papel da escola resume-se à aquisição da escrita e da leitura dentro de uma lógica positivista e tradicional, visto que a brincadeira nem é considerada no processo formativo das crianças. Freire (1987), demonstra esse caráter da educação pautado na prática alfabetizadora de maneira mecânica e descontextualizada como instrumento alienador, desumanizante, acrítica, em que a realidade social do(a) educando(a) é desconsiderada.

Ainda, sobre o âmbito do currículo que envolvem as práticas pedagógicas no Município de Maracaná, percebe-se que a Base Nacional Comum Curricular, tem um aspecto direcionado apenas como um documento normativo, porém, em seu caráter técnico cujo aprendizado das crianças atende os critérios proposto a partir de habilidades e competências que devem ser contemplados em sua formação desde a Educação infantil. Nas palavras do educador E1 da escola Paraíso Infantil:

A BNCC é vista mais para dar conta no final do ano, pois, precisamos fazer a avaliação das crianças seguindo os critérios desse documento normativo, ao meu ver o que imperava era as nossas práticas tinha que seguir o planejamento feito pela SEMED,

em que as datas comemorativas eram o centro dos temas serem abordados tanto no ensino remoto, quanto no ensino presencial. Olha, também o município de Maracanã cobrava que a gente fizesse dentro da Educação Infantil esse trabalho de alfabetização, né? Meio que ignorando todas essas orientações, não sei se por falta de saber dessas orientações da BNCC em relação ao trabalho com as interações e brincadeiras. Quando chegava no final do ano como tinha aquela imensidão de documentos para gente preencher que era com base na BNCC a gente tinha que se virar nos trinta, né? E detalhe nós não tínhamos formações que nos ajudasse a trabalhar de acordo com a BNCC, nem processo de alfabetização, mas no final do ano as documentações que a gente precisa preencher era tudo voltado para a BNCC, ou seja, um trabalho que a gente não faz na totalidade durante o ano (EDUCADOR E1, 2022).

Assim, o educador E1, da escola Paraíso Infantil, mostra que a preocupação do município estava mais na alfabetização e no cumprimento das datas comemorativas como eixo orientador do currículo e das práticas pedagógicas realizadas e pensadas para e nas unidades escolares. Essa centralidade nesses dois elementos, supracitados, nos ajudam a compreender que a proposta curricular do município para e na primeira etapa de ensino não está imbricada no caráter político e social das pedagogias decoloniais em que o currículo e a prática pedagógica educador precisa está ancorada na luta contra opressão moderno-colonial, assim como aprendendo com os saberes da ancestralidade e populares que emergem das práticas “outras”, principalmente advindas das culturas infantis, refutando a “pedagogia da crueldade” que extermina e suprime toda e qualquer forma de saber, ser, sentir do “Outro”, visto em sua negatividade e não na sua afirmação (DUSSEL, 1993; PALERMO, 2014; MOTA NETO, 2015).

Diante disso, a BNCC, portanto, cumpre um papel secundário nesse processo já que ela era mais para constar como um documento de avaliação do desempenho das crianças durante o ano letivo. Contudo, considera as intenções desse documento normativo, pois a Base Nacional Comum Curricular incorporou os interesses do mercado:

[...] uma vez que se coloca vinculada aos pressupostos do neoliberalismo e do neoconservadorismo. É mais uma maneira de legitimar o colonialismo e a colonialidade, que atende aos interesses dos empresários da educação, especialmente aqueles que produzem *softwares* e materiais didáticos, em detrimento do real interesse das classes populares que dependem fundamentalmente da escola pública, de qualidade, democrática, laica, gratuita, para todos e todas (SOUZA; NOVAIS, 2021, p. 14).

De acordo com Souza; Novais (2021), é preciso ir além e compreender a BNCC como um documento oficial que se furta da criação e compromisso de uma sociedade justa devido coloca-se a serviço do capital que alinha-se “[...] colonialismo e à colonialidade vigentes. Por último, não menos importante, reforça a ideia do paradigma do multiculturalismo assimilacionista

e diferencialista, em detrimento da interculturalidade” (SOUZA; NOVAIS, 2021, p. 15). O que denota a diferença do currículo que é proposto nacionalmente e daquele que é praticado nos sistemas de ensino e pela própria prática dos(as) educadores(as), este último, devido a pressão da colonialidade pedagógica, que configura-se na recomendação desses documentos orientadores, acabam por vezes coagidos a cumprir o planejamento curricular, muitas vezes sem a devida orientação e formação. Por outro viés, os(as) educadores(as) também durante seu ato pedagógico mesmo “obedecendo” as diretrizes nacionais e do próprio município conseguem subverter e resistir a ideia colonizadora do currículo, a partir de “brechas” que possibilitam uma pedagogia decolonizadora em sua ação educativa. Como podemos perceber na prática pedagógica da educadora E8 da escola José Salomão Filho:

É assim depende eu sempre falo existe uma orientação e existe as particularidades dos professores, né? E assim, até onde a gente puder achar brecha pra ser flexível, a gente vai agir, pelos menos eu enxergo dessa forma, [...]mas, tipo na educação infantil existe uma cobrança maior né? Eu enxergo que existe uma cobrança maior... é desse retorno que é orientado, né? E aí eles querem sempre enxergar a concretude do que eles orientam a gente. [...]Uma das propostas feita por mim na escola foi o tema do trabalho, pois, para mim é muito importante o trabalhar... falar sobre o trabalho, a criança ser participativa no trabalho. [...]. Eu fiz um trabalho sobre o preparo do biscoito com as crianças para elas entenderem o sentido da colaboração até o resultado de um produto. E aí a partir do tema trabalho, a gente pôde desconstruir isso na formalidade, ou seja, a gente nem começou a falar do trabalhador e começou a falar como é que vamos fazer? Como é que é trabalhar? O que que se faz? Ou seja, aí a gente pegou e fez um momento que eles puderam lá e foi de modo geral, experimentaram e foram fazer isso na prática e a gente fez uma roda de conversa com eles, né? [...]. Assim, a perspectiva era trazer trabalho pra falar das produções, mas era fazer as compreender a ideia do trabalho, pois, ocorrem em todo o momento, e aí trouxemos o simbolismo do biscoito para elas compreenderem que as mães trabalham fazendo comida, por mais que elas não tenha uma profissão no aspecto formal e mostrar que existe trabalho de todas as formas. As mães se dedicam a cozinhar, algumas delas vendem comida e é uma profissão, e nós muitas vezes não paramos para compreender que o trabalho está ligado a ideia patriarcal, pois, as crianças vinha com a percepção que apenas os pais trabalham e por meio dessa oficina da produção biscoito, mostramos que as mães, principalmente aquelas que se dedicam ao lar, também trabalham. As educadoras aderiram a ideia e começaram a refletir sobre o tema e tratar com suas respectivas turmas. E a própria ideia da criança trabalhando, pois, tem criança que faz exercício colaborativo dentro de casa que é uma forma de trabalho. E aí a gente traz de forma mais profunda entre nós e tenta passar esse tema sobre o trabalho de forma lúdica para a criança é isso (EDUCADORA E8, 2022).

Esse movimento feito na escola José Salomão Filho: permitiu no processo/prática pedagógica das educadoras a decolonização do tema “trabalho” e da própria posição de marginalização que a mulher ocupa quando apenas “cuida” da “casa” – ao mostrar que as mães das crianças são tão trabalhadoras, quanto os pais, mesmo executando as atividades diárias do lar, desse modo, as educadoras desnaturalizam preconceitos e de forma lúdica rompem com a lógica patriarcal presente na sociedade. De acordo com Correa (2022), na escola na maioria das

vezes as crianças são orientadas e formadas por meio de um padrão ou ideal, que configuram as relações de gênero, que “[...] devem, num futuro bem próximo, responder aos anseios e objetivos de uma sociedade hegemonicamente, patriarcal, machista, branca, adultocêntrica, preconceituosa, segregadora, marginalizadora e excludente” (CORREA, 2022, p. 265). Logo, as práticas pedagógicas realizadas por estas educadoras acerca da temática “trabalho”, traduzem uma ação ética-política-social que caracteriza as pedagogias decoloniais, pois transgridem e subvertem o caráter colonizador que permeia o sistema educativo.

A educadora E8 da escola José Salomão Filho, em relação a BNCC, faz um apontamento no quesito de contemplar diversidade local do município como pode-se ver a seguir:

A BNCC, ela é tratada na escola como documento normativo, que deve ser trabalhado na escola, a partir dos cinco campos de experiência, pelo menos no âmbito do registro de desempenho dos alunos, assim não vejo essa relação da BNCC com a realidade local do município, pelos menos não preocupada em dar ênfase nessa questão. Eu tive acesso a ela por meio do planejamento do município, e deram foco em eixos de aprendizagens, porém, eles tentaram fazer uma relação desse documento com experiência local do município. Eles trouxeram a BNCC alinhadas em temas locais, mas não embasaram, não trouxeram indicadores que a gente pudesse consultar, pudesse associar ou fundamentar aquele tema. Então a BNCC, ela não tá muito sendo acessada da melhor forma para gente no município de Maracanã, ela tá sendo imposta do jeito que ela vem no parâmetro nacional, porém devíamos ver indicadores nossos que nos ajudem na nossa prática (EDUCADORA E8, 2022).

A narrativa da educadora E8 coloca em evidência a BNCC como parâmetro nacional de um currículo comum, porém, a ideia da parte diversificada do currículo que deve ser proposta pelos sistemas de ensino baseado nesse documento normativo encontram dificuldades devido estes não conseguirem indicar adequadamente como deve ser abordado a realidade sociocultural nas práticas dos(as) educadores(as). Coelho (2020), evidencia a fragilidade da BNCC, mesmo sob o discurso da “diversidade”, no qual concordamos, em que esse documento normativo traduz a ideia de uma pedagogia/currículo que favorece o projeto de sociedade moderno-colonial, pois:

[...] no nosso entendimento a BNCC, padroniza os currículos, uniformiza a diversidade no eixo comum, ou seja, propõe uma base de conhecimentos comuns a todos, desconsidera a heterogeneidade e as especificidades da realidade amazônica, ribeirinha e fronteiriça. Seria uma nova vertente da colonialidade do saber, no momento em que favorece a homogeneização dos conteúdos, inviabilizando a heterogeneidade que permeia a escola. (COELHO, 2020, p. 171-172).

No entanto, tal tarefa acaba sendo delegada aos educadores(as) que encontram formas de abordar a realidade local em suas práticas pedagógicas – que no decorrer da sua ação educativa encontra forma “outras” de aprender e ensinar (vice-versa), e muitas delas de maneira

bem simples através da escuta e das brincadeiras das próprias crianças – forma essa essencial de compreender a infância que são construídas no município através de suas experiências e saberes, valorizando as falas, as narrativas e os saberes das crianças dentro de uma perspectiva sentipensante da educação, como aponta Mota Neto; Streck (2019). Entendendo que o saber ouvir e o brincar quebra a ideia educativa adultocêntrica: constituindo-se elementos presentes nas culturas infantis enquanto movimento e prática social nas distintas infâncias, sendo, portanto, uma ato de resistência e insurgência contra a disciplinarização dos corpos, dos conhecimentos ou saberes “outros” que têm marcado a ideia de escolarização, especialmente na primeira etapa de ensino. Como podemos perceber na narrativa do educador E1 da escola Paraíso Infantil:

Eles costumam orientar esse trabalho por meio de aspectos da cidade, ou seja, regional digamos assim, eles pecavam em desconsiderar que a gente não era da cidade, então faltava material para gente, faltava um suporte, um material de ler e poder entender. Para mim era mais fácil, pois, aprendia e pegava muitas informações com as próprias crianças por ser da Educação Infantil, a partir de conversas e brincadeiras e eu via que dava resultado. Agora, eu penso nos alunos do sexto ao nono ano, do primeiro ao quinto, que precisavam de um material mais elaborado. Existia esta proposta da SEMED e dos diretores para trabalhar os aspectos socioculturais, porém não existia materiais ou orientação pedagógica de como tratar o tema. A pouca orientação que dava era para trabalhar o pássaro de Maracanã, as cores da bandeira, as formas geométricas da bandeira, era uma tentativa de orientar, pois, acho que eles tinham dificuldades também. (EDUCADOR E1, 2022).

O educador E1 da escola Paraíso Infantil, ainda reconhecia a limitação da sua prática pedagógica no sentido de realizar a formação social das crianças dentro de uma proposta educativa que envolve as interações e brincadeiras, mostrando que apesar da BNCC, que tem esses dois eixos estruturantes orientada a partir da DNCEI – o município concentra-se em uma prática curricular alfabetizadora e baseada nas datas comemorativas, ficando em segundo plano os aspectos socioculturais, o brincar, as relações consigo e os outros, questões importantes na concepção da Educação Infantil, dessa maneira, como relata:

Conseguia fazer um trabalho bem limitado. Primeiro por falta de orientação que a gente não tinha. Segundo por falta de um currículo que não direcionava para as brincadeiras e interações. E terceiro por falta de material, que a gente não tinha material, não tinha espaço. Em todas essas datas comemorativas a gente voltava nas interações e brincadeiras, então a gente focava naquilo que era imposto para gente: alfabetizar, pois, aluno quando vai para o primeiro ano tem que tá alfabetizado. E também por ser um município pequeno... os pais tem muito essa mentalidade que a criança entra na escola para aprender a ler, né? E assim, a gente não via nenhuma contrapartida da SEMED em desmitificar em dizer que a Educação Infantil não é para alfabetizar, ao contrário já fortalecia isso que o aluno tinha que sair alfabetizado. Então, a gente tinha cobrança de todos os lados. Se a gente parasse para brincar a gente era cobrado como um educador que não estava fazendo um bom trabalho, era bem

complicado, a gente conseguia fazer entre uma data e outra conseguia colocar algumas coisas que era para a Educação Infantil, mas na maioria da vezes a gente fazia só alfabetização (EDUCADOR E1, 2022).

É possível perceber as dificuldades em materializar o processo de ensino-aprendizado nas interações e brincadeiras, devido ao espaço, materiais e a imposição de uma prática curricular homogeneizadora pautada na alfabetização e datas comemorativas, visto como obrigatório tanto pelas famílias, quanto pela própria Secretaria de Educação do Município de Maracanã. A prática curricular praticada pelo município e que atravessa às práticas pedagógicas, é crucial para refletir sobre: “[...] espaço que o *currículo escolar* ocupa no debate da *colonialidade*, pois é através dele, quando utilizado pelo Estado como forma de prescrição dos conteúdos escolares, que podemos averiguar como os fenômenos atrelados à *colonialidade do saber* se manifestam” (CORDEIRO, 2021, p. 82). Tal assertiva, também coaduna com a narrativa da Educadora E9 (2022), da escola Alacid Nunes, quando ela afirma que “[...] aqui na escola, mas creio que em todas, pois, temos que dar conta de iniciar as crianças no aprendizado da escrita, leitura e a matemática...sabe, o uso de atividades com a inicial do nome do aluno, pontilhados com as vogais, alfabeto e numerais são comum” (transcrição literal). E continua destacando que:

o brincar não é visto como aprendizado pelas famílias, ou seja, para eles o que conta é a criança escrever seu nome, saber as letras, contar e saber os numerais, isso é percebido como avanço, no entanto, nas aulas sempre uso as brincadeiras, o desenho livre, atividades que traz a identidade das crianças e também o respeito pelo amigo, seus colegas de turma ou outros indivíduos que são diferentes da sua cultura – as datas comemorativas como é algo cobrado nas escolas aproveito para inserir esse debate da tolerância e respeito, como fiz com a semana do indígena e trabalhei as brincadeiras das crianças indígenas para mostrar para meus alunos que todas as crianças independente da sua etnia, raça, classe social, gênero passam pelo brincar (EDUCADORA E9, 2022).

Por essa razão a importância da razão e atitude decolonial na formulação das práticas curriculares/pedagógicas por meio de uma pedagogia transgressora, insurgente e decolonizadora, pois, constituem-se um dos caminhos para a superação do projeto moderno-colonial da sociedade (FERNANDES; 2021; PALERMO, 2014, MALDONADO-TORRES, 2008). Dando continuidade, ao relato da educadora E9, faz um alerta acerca do protagonismo que as datas comemorativas e da existência de atender as exigências de um currículo que não contempla as demandas socioculturais das escolas que estão situadas no interior da cidade, ou seja, àquelas localizadas nas ilhas e nas “estradas”, no qual fazem parte da zona rural do município, assim declara:

Parece que a Educação Infantil só trata das datas comemorativas, a gente sai da Páscoa, vai para os dias das mães nesse mesmo semestre vem o aniversário do município, festa junina, depois sete de setembro, como se fosse algo cíclico, foi assim no ensino remoto e está sendo as mesmas recomendações no ensino presencial.... Fora que trabalho em uma escola que não fica no centro da cidade, ela fica na parte rural, e muitas vezes, o que percebo, que o mesmo currículo que tem no centro vai para todas escolas de Maracanã, independentemente se estão localizadas nas estradas ou nas ilhas do município. Sinto a necessidade e a falta de conteúdos para serem trabalhados na minha realidade, sabe? Pois, no ensino remoto, apenas entregamos os cadernos de atividades e agora no meu segundo ano como educadora, estou tendo dificuldades de compreender a realidade das minhas crianças e de suas famílias, por isso, a importância de informações a mais sobre o contexto em que atuamos, para mim seria bom (EDUCADORA E9, 2022).

A educadora E9 pontua o caráter “cíclico” do currículo baseado nas datas/festejos, apesar de trabalhar em dois contextos diferentes nos anos de 2021 e 2022 (pandemia/ pós-pandemia), em que não há uma orientação por parte da escola e secretaria do município acerca da realidade social em que a instituição escolar está situada, visto que durante o ensino remoto pouco teve contato com as famílias e as crianças, pois era “substituído” por meio dos cadernos de atividades – o que pode-se inferir que a pandemia interferiu na relação educadora-alunos-familiares, limitando sua ação pedagógica no sentido de aprender com as experiências advindas das crianças e seus responsáveis impossibilitando incorporá-las na sua prática pedagógica. Por outro prisma apesar de existir uma reflexão decolonizadora na narrativa da educadora – o planejamento curricular do município não contemplar as manifestações socioculturais dos alunos que vivem nas zonas rurais, evidenciando “práticas urbanocêntricas que invisibilizam as identidades e culturas que emergem na sala de aula” (COELHO, 2020, p. 200).

A narrativa da educadora E9, possibilita, portanto, indicar que há uma perda para o processo pedagógico, devido o engessamento do currículo de caráter urbanocêntrico, em uma perspectiva decolonizadora – ainda que a educadora não tenha a compreensão epistemológica acerca da decolonialidade. Dessa maneira, ao impor uma prática curricular, no qual está estruturado em datas, pode dizer que este currículo é permeado “[...] sobre a visão do adulto, sem considerar as necessidades e interesses infantis. Um currículo fragmentado, que ignora as diferenças e características individuais, padronizando os alunos segundo um modelo de uma cultura dominante (SAITU, 2017, p.17). Nessa direção, as comemorações impõem uma sobrecarga ao trabalho pedagógico do(a) educador(a), pois, estes têm que cumprir o calendário escolar pautadas nas datas – sendo algumas delas ligadas a festejos/eventos na escola como dias da mães, dias das crianças, natal/formatura – e, para além do ambiente escolar como o aniversário do município de Maracanã, festa junina e o sete de setembro, o que acaba por

sobrecarregar os(as) educadores(as) que precisam direcionar suas atenções para o cumprimento de tais datas/comemorações durante o ano letivo, como revela a educadora E8 da escola José Salomão Filho:

Eu acho que de fato, não seja uma ação ou uma relutância só minha, mas existe sim, muitos educadores ainda se sente presos em trabalhar o calendário, a trabalhar essas datas e assim... no meu ver são meses que temos que se dedicar a um evento, que particularmente o que tenho visto criticamente, por exemplo: a minha escola da Educação infantil, é uma creche, tem tal instrutora, tem tal limitação, tem tantos alunos e aí... ela é obrigatoriamente, orientada ao fazer um megaevento para essa data comemorativa, muita semelhante a outra escola, que está totalmente diferenciada da nossa realidade. Então o que acontece, a gente passa meses se dedicando e não é pouca coisa, a equipe pedagógica está totalmente voltada para fazer tudo, tudo, tudo, para construir um evento grande que não cabe na nossa realidade. Então, compromete nosso calendário acadêmico durante a nossa semana a gente compromete três dias por exemplo, já quebra nossa rotina das atividades a serem trabalhadas com as crianças, após esse evento, já ter que pensar no próximo que vai vim, que no caso é outra data comemorativa, principalmente na minha realidade, elas não acabam sendo fechada dentro da rotina escolar da criança, acaba sendo aquele evento extra pedagógico, assim... aqueles eventos de feiras culturais, bingos, alguma coisa referente aquela data comemorativa para poder fazer uma arrecadação para a escola, já pensando no recurso para fazer o próximo, sabe? É uma das coisas que como educadores temos resistido, porque a gente não faz algo com as crianças? Porque a gente não faz algo mais pedagógico? Não está sendo algo como a gente esperava, né? O uso das datas comemorativas no processo de ensino vem como uma proporção muito grande, para uma escola com poucos alunos, é uma creche, poderia ser positiva se adotasse a perspectiva dos educadores, pois, nós nos planejamos para fazer o plano de ação, porém quando vem as orientações do município, acabam comprometendo literalmente, muitas coisas pensadas durante a nossa intenção pedagógica (EDUCADORA, E8, 2022).

As datas comemorativas presente no currículo do município de Maracanã: restringem a autonomia educador em propiciar processos educativos que parta dos interesses reais das crianças, em contrapartida, tais datas na *práxis* pedagógica conseguem ser ressignificadas e tratadas de forma intercultural e decolonizadora, como podemos ver nas práticas dos educadores(as) (descrita na quarta seção dessa pesquisa), entretanto, reconhecemos que no “âmbito do currículo oficial, as práticas escolares limitam-se a (re)passar conhecimentos e experiências que evidenciam e seguem os padrões da cultura dominante – em geral: branca, europeia, binária e segregadora” (CORREA, 2022, p. 268)

Seguindo esse caminho, o educador E1 da escola Paraíso Infantil, desvela que esses eventos têm um caráter e interesse político no sentido de promover o governo e não na vontade de tratar as comemorações de forma educativa para abordar determinadas temáticas e ter a oportunidade de tratá-las sobre um olhar crítico e social, como podemos perceber na sua narrativa, acerca do sete de setembro, data essa que move não somente a escola, mas toda a população do referido município:

O sete de setembro vejo como um momento político, nos dois anos de 2021 e 2022, parecia uma alusão ao governo. Em 2021, nós não levamos as crianças, mas os funcionários foram obrigados a ir para frente da SEMED fazer um desfile cantar o hino nacional, e até hoje não entendo porque teve aquilo, não teve um cunho pedagógico, teve uma homenagem e uma alusão àquele governo. Em 2022, não foi diferente, tentaram mascarar trazendo uns pontos históricos do Brasil e de Maracanã, o tema foi direcionado para o processo de independência do Brasil e contexto maracanaense. Então teve pelotões voltado para o contexto da escravidão, uns voltados para a cultura de Maracanã, cultura indígena, mas vejo que mais pelo governo, até porque quando os políticos de Maracanã praticamente eles se reúne para fazer alguma coisa por Maracanã e quando eles participam como autoridades para ver o desfile escolar. Não via muito o desfile para a questão municipal, era tudo mascarado, né? Nós comentava se fosse ter uma data do Pará, seria o 15 de agosto, que a Adesão do Pará, então não fazia sentido a gente comemorar uma data que não é nossa, lembrando que a gente não estava naquele contexto, o Pará, foi último estado do Brasil a ser incorporado. E quando passava essa data meio que não existia, não existe até hoje uma preocupação em tratar o 15 de agosto, mas sim o 7 de setembro, é algo que mais bonito, é algo que é mais cívico, mais tradicional. Por isso que os dois momentos que participei foi mais político e não pedagógico e não social. Até chegar no momento do desfile, as escolas não eram orientadas a trabalhar a temática histórica e sociocultural proposta pelo evento, na verdade era orientada apenas fazer os ensaios como forma de fazer bonito no dia, a preocupação era como se portar nos desfiles, o que a gente vai cantar, o qual bandeira a gente vai segurar, mas isso decorativo, não tinha nada pedagógico em ensinar o que é o 7 de setembro, por exemplo, e nesse contexto existe para o Pará o 15 de agosto (EDUCADOR E8, 2022).

O interesse político na data, supracitada, traduz a função colonizadora da educação no sentido de reproduzir a colonialidade do poder, do saber e do ser – cujo aspectos consiste na ideia do âmbito educativo como território de promoção/manutenção política de um determinado grupo-partidário no poder devido seu caráter tradicional/cultural na cidade, nesse intuito, não importa muito a desconstrução e a decolonização de temas possíveis a serem tratados durante a semana da comemoração, acerca das determinações históricas que permeia o processo político, social, econômico, cultural nas relações macro e micro e sociais na contemporaneidade, pois, o objetivo principal consiste em tornar tal festejo em um mega evento de cunho político e não pedagógico, como bem salientou o educador E1 – contribuindo pouco para uma reflexão, prática e debate decolonizador e intercultural na cidade e no próprio ambiente escolar .

Continuando a argumentação, o sete de setembro como festejo que movimenta a cidade, explicitado pelo educador E1, mostra o ponto de vista que permeia a construção da comemoração, cujo o tema foi o “Bicentenário da Independência do Brasil” no ano de 2022, marcado pela binômio entre colonizados/colonizadores; civilizados/incivilizados, rejeitando uma “história vista de baixo” e perpetuando no imaginário social uma “história vista de cima”, perpassada por personagens históricas que traduz uma visão ocidentalizado da formação étnica-social do país, como pode-se ver em seu relato:

Ano passado a gente teve o desfile do 7 de setembro que foi mais voltado para a historicidade do município, até porque estava se completando os 200 anos de independência do Brasil. Então, a proposta do Município era colocar apresentações que mostrassem como Maracanã estava naquele contexto ali da independência, o que se passava naquela época, não tinha material para pesquisar, né? Para tratar em sala de aula. Mas, o que foi possível ver nas apresentações durante o desfile escolar era os pelotões que tratavam sobre a escravidão, eram pelotões assim menos sofisticado, enquanto tinham pelotões que se direcionavam para os europeus e eram visto como os bem vestidos, digamos assim, e a gente percebeu que até dentro da própria comunidade escolar quando era proposto para os pais: olha seu filho pode participar do pelotão que vai falar sobre a escravidão? O pai não queria, ele queria que o filho dele participasse do europeu, porque a roupa dele era mais bonita, sabe? E até esses que tem o pelotão, por exemplo que falava por exemplo da princesa Isabel da assinatura Lei Áurea, e a gente sabe que tudo bem foi ela que oficializou, mas não dependeu dela todo trabalho da abolição, teve outras figuras, principalmente figuras negras que desde um certo período estava brigando para a abolição da escravidão. Então, eu vi que no desfile do ano passado Maracanã exaltou personagens históricos que não deveriam ser exaltados, até porque hoje em dia existem discussões e trabalhos que já mostram que realmente isso não era verdade, principalmente pela princesa Isabel que ela não é toda essa fada madrinha [...]. A própria cultura de Maracanã, eles desconhecem a cultura deles, a cultura do Brasil, acho que não só lá, mas em todo o Brasil colocar essa valorização da própria cidade. Eu não sei se é um trabalho muito rascunhado, até porque há pouco tempo que a gestão da SEMED está atuando, esse é o terceiro ano, então talvez essa falta de experiência, essa falta de formação até para eles também, tenham dificuldades de construir esse currículo. Então, eles tem momentos que eles acertam, pois, é preciso ter esse olhar voltado para o Município de Maracanã, por conta da parte diversificada da BNCC, mas há um momento que eles pecam muito, pois, eles querem que façam isso, mas eles não apontam o que eles querem...também não direcionam, olhas vocês pode ler esse material, ler esse autor, como uma resposta para aquilo que você quer (EDUCADOR E1, 2022).

O desfile escolar representa uma comemoração importante incluída no currículo escolar, nessa direção: o festejo poderia ser um elemento essencial de desconstruir o caráter cívico, ufanista e eurocêntrica cujo objetivo poderia propiciar um momento decolonizador em que envolve o reconhecimento da cultura popular, dos saberes da ancestralidade advindos dos movimentos afro-indígenas, do saber local próprio do município e da compreensão histórica e social do país – a partir dos movimentos de luta, resistência e insurgência que conforma a diversidade étnica-racial, valorizando as histórias silenciadas e negadas pelo sistema-mundo – questão fundamental na materialização das pedagogias decoloniais, pois, o currículo que ocorre no âmbito escolar precisa está entrelaçado às experiências socioculturais dos sujeitos sociais em seu sentido libertador e democrático (CORDEIRO, 2021; DUSSEL, 1993; SAITU, 2017; WALSH, 2009; 2014; FREIRE, 2015).

A educadora E8 da escola José Salomão filho, em relação as esses festejos, relata que tanto o aniversário do município, quanto às comemorações do sete de setembro, as escolas que ficam na zona urbana não são incluídas nas comemorações que ocorre na cidade, mas que cada unidade escolar realiza seu próprio evento, principalmente o sete de setembro, segundo ela:

Olha, de fato não participamos dos festejos na cidade, mas, creio eu, devido aos lugares que essas escolas estão situadas, como a nossa, mesmo ficando na estrada, demanda um gasto, um investimento que não temos, por isso creio que a SEMED orienta ser realizado em cada unidade, movimentando as comunidades que estão no entorno da escola... vejo que esse evento tenha mais uma caráter cívico do que social (EDUCADORA E9, 2022).

Por isso, em consonância com Mota Neto (2015): a importância das pedagogias decoloniais no processo educativo, devido seu caráter político, ético, social e também epistemológico, uma vez que entende-se que as experiências, a cultura, os saberes do “outro” devem ser incorporados nos discursos oficiais e educacionais como ponto-motriz de transformação da sociedade – dando abertura ou criando espaço de participação e não de segregação dos sujeitos sociais – possibilitando repensar essas comemorações a partir das vozes e escuta advindas dos próprios munícipes reconstruindo e desmistificando o discurso oficial dominante eurocentrado e dando abertura para as especificidade locais, regionais e também nacional, a partir das identidades, pertencimento social, diferenças culturais, da luta, insurgência, resistência ao modo monocultor e hegemônico que permeia a educação e a sociedade.

Todavia, longe do nosso sonho democrático, libertador da educação baseado em uma pedagogia/currículo decolonizador: o que a realidade do município evidencia, de acordo com a narrativa da educadora E8 da escola José Salomão Filho: é o caráter cívico dos festejos, demonstrando que o planejamento e execução dessas comemorações por vezes desconsidera a participação dos próprios moradores que são “homenageados” durante o evento que em suas palavras são os “fazedores de cultural”, como desvela a seguir:

E aí houve um ano, que houve o aniversário do município que trouxe o tema em homenagem a uma ilha, né? Que é pertencente a Maracanã, a ilha de Maiandeuá e aí na programação construída, em nenhum momento apareceu uma manifestação cultural dos próprios moradores... é fazedores de cultura da ilha de Maiandeuá, não existiu isso. Então, no momento que eu questionei: cadê essas pessoas que não estão aqui? É... Ah! Porque vai haver um período que a gente vai fazer uma festividade para eles lá, então a gente não convidou eles para vir ‘pra’ cá, até porque vai demandar uma logística e tal. Então, como você quer falar de um lugar onde as pessoas não se fazem presente? Não podem participar. Então, existia muito essa questão de segregação de espaço aqui, eu não consigo entender ainda. Maracanã cede, as pessoas daqui, as pessoas de lá, as pessoas do interior, da mesma forma quando tem festa cultural para a rede escolar, existe a festa da sede e as festas do interior, entendeu? São coisas separadas, o que eu consigo visualizar à questão da alusão do município são as mesmas referências, um acervo de livros, um acervo de lendas e um acervo de danças folclóricas, no que vai ser repetido muitos anos, mas não vislumbro assim um histórico onde foram... excerto uma escola que foi buscar a fundo a história do poço local e foram atrás dessas pessoas que vivenciaram a lenda como memória, então eles construíram toda a memória e todos os saberes que rodeavam o pensamento local sobre o poço, são recursos que estavam invisibilizados há muitos anos e aí são elementos que são importantes na história sabe? As datas são importantes para

trabalhar na escola, mas existe outros elementos da cultural local que ao meu ver não são explorados ou até mesmo desconhecidos, por isso o aniversário do município ainda tá muito fechado com o data comemorativa que faz menção apenas ao caráter administrativo como honrar o município, através do hino, algo mais formal, mas não profundo para refletir, mas porque a gente está estudando o hino? Ou porque a gente está fazendo alusão ao hino à bandeira? Não trabalhar outras questões como a reflexão: é esse município que a gente quer? A gente está vivendo em um contexto legal? O que vejo, portanto, é que não há uma reflexão sobre essa data. Outro reflexo em alusão ao aniversário do município foi referente ao tema a ilha de Maiandeuá, que na minha cabeça era imenso de trazer sabedorias, sabe? De trazer fazer de cultura como Chico Braga de lá, reconhecido internacionalmente pelo fazer da cultura... do poder dele compor, poeta, enfim, um escritor nativo daqui da ilha e ele não apareceu em nenhum momento. Sabe, tem um grupo de lá que homenageia ele, que poderia estar lá, fazendo toda a manifestação e a gente não ver. E aí existe uma limitação do que poderia ser verdadeiramente trabalhado e que a gente tá muito preocupado em repetir, reproduzir o que tem ser feito todos os anos, mesmo formato, mesma perspectiva, faz uma carreatá, leva todas as escolas, depois faz uma mostra cultural e aí depois acaba (EDUCADORA E8, 2022).

Os apontamentos, apresentado pela educadora E8 da escola José Salomão Filho, contribuem para (re)pensar de maneira decolonial o currículo, as práticas e as próprias comemorações que transpassam os “muros da escola” e envolvem a cidade, a partir da valorização da cultura popular, que em outros termos, dialoga com o posicionamento transgressor das pedagogias decoloniais, pois, consideram o universo sociocultural em que os sujeitos estão imersos e sua contribuição tornando-se essencial para o âmbito escolar, inclusive para (re)pensar a Educação Infantil. A valorização da sabedoria popular e o reconhecimento dos “fazedores de cultura” são importantes para uma educação decolonizadora, pois, como afirma, Cordeiro (2021, p. 235): “[...] pedagogias decoloniais são produzidas em estreita relação com o território onde os indivíduos estão situados e onde constroem a sua história, promovendo a afirmação de suas identidades”.

A falta de participação dos “fazedores de cultura” no processo de elaboração e efetivação do evento mostra o aspecto subalterno e marginalizado que tem a cultura local em relação a cultura dominante, por essa razão a :

[...] *colonialidade* precisa garantir que os subalternos olhem para as metrópoles e louvem seus feitos, admirem suas descobertas e enxerguem nelas o marco referencial e civilizatório do mundo. Esta pedagogia institucionalizada cria mecanismos para que as novas gerações não conheçam como as metrópoles se valeram da violência colonial para se edificarem economicamente, como silenciaram o Sul global para se afirmarem epistemologicamente (CORDEIRO, 2021, p. 82).

Essa compreensão subalternizada sobre currículo do município que orienta a prática educador e pedagógica acerca das manifestações socioculturais, é abordada pela Educadora E8 da escola José Salomão Filho:

Eu acho que ainda não enxergo a totalidade do que é o município possa explorar. Eu enxergo ainda algo muito fechado, poucas falas, o que eu trato sobre fala é... sobre pouco protagonismo das comunidades em si, sabe? Então, eu acho que não existe essa busca, enfim, não existe essa participação mais direta, quem são essas pessoas? Quais são esses movimentos? Quem são essas comunidades? Eu não consigo enxergar identidades, ali presentes, né? Eu consigo enxergar que é uma gestão muito focada em outras perspectivas culturais que refletem o município, obviamente, mas que não tão comprometidas em escutar as vozes que estão em torno para saber quais vozes ou quem são essas pessoas, sabe? Ainda, falta. A gente sabe que é um município com uma complexidade muito grande de território: têm ilhas, tem assentamentos, comunidades ribeirinhas, quilombolas, enfim... e a gente não enxerga essas pessoas lá, sabe? (EDUCADORA E8, 2022).

No entanto, sua narrativa, mostra que o município, em relação ao currículo e as festividades trazem os traços de uma pedagogia colonizadora enraizada no imaginário social em que nega ao “[...] estabelecer o devido diálogo com as culturas populares, reforçam a ideia de que apenas determinadas expressões culturais são dignas do respaldo oficial” (CORDEIRO, 2021, p. 221). Para além disso, o pensamento moderno-colonial reproduz a lógica que a cultura do subalterno (leia-se popular) pode ser abordada sem a presença dos sujeitos sociais produtores de cultura, haja vista que a modernidade legitima-se como salvaguardadora e a única capaz de falar pelos oprimidos, negando-lhes o direito e protagonismo na construção de sua própria história.

É, preciso reconhecer, portanto, a expressão popular que ocorre no contexto latino-americano e assumi-las dentro de uma perspectiva teórica-prática de formação humana que prepara os grupos sociais subalternizados “[...] para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade [...]” (MOTA NETO, 2015, p. 312). Posto isto, devem aceitar que estes grupos podem e têm o direito de terem seu espaço em todas as esferas sociais assegurados, nos quais as vozes/falas, modos “outros” de ser, sentir e saber, vindas das práticas educativas das comunidades, dos povos originários e dos saberes das crianças colaboram para a sedimentação de uma sociedade baseada na pluralidade, interculturalidade, decolonialidade – elementos cruciais para uma educação democrática (CORREA, 2022; PALERMO, 2014; WALSH, 2009)

5.2 Decolonizando as práticas curriculares na Educação Infantil

Historicamente no contexto brasileiro: o currículo foi subordinado aos preceitos, atitudes e valores do cânone europeu sobre os povos/grupos subalternizados desde o processo de colonização do país, em uma leitura classista, patriarcal, sexista, heteronormativa e racista (SAITU, 2017; SANTANA, 2020). Nesse sentido, o currículo não pode ser visto desprovida

de interesses e significados, ao contrário disso, é carregado de simbologias, de intenções e ideologias que reproduzem a concepção de mundo de uma determinada sociedade – de tal maneira, que o currículo é compreendido como um “território em disputa”, como afirma Arroyo (2011). De acordo como Arroyo (2011), o currículo oficial está sob crescente pressão dos movimentos populares que lutam pelo o direito de ver suas histórias valorizadas nas salas de aulas, tendo em vista que para esses grupos sociais não basta somente o acesso à escola é preciso ampliar a discussão da “diversidade” no âmbito educacional em seu sentido material, cultural e simbólico, dando relevância às memórias construídas coletivamente e desmistificando cânones oficiais que permeia às práticas curriculares. Em outras palavras, esses coletivos articulam-se para a ampliação do seu direito à escola na direção de incorporar no currículo dominante o produto de suas lutas e reivindicações.

Contudo, Arroyo (2011), faz um alerta acerca da pressão desses movimentos/coletivos populares, pois, não significa que o currículo oficial perdeu seu domínio controlador, mas, demonstra a luta como elemento importante no campo de disputa para o reconhecimento das histórias e memórias dos distintos sujeitos sociais sejam de fato reconhecidas e convertidas em saber e/ou prática curricular que realmente faça sentido e dê significado para o âmbito escolar em sua forma política, social e democrática – o que caracteriza uma ameaça para o currículo oficial dominante, visto que esse é permeado por um caráter hegemônico e conteudista da escolarização e sem nexos com as distintas formas que compõem a realidade social.

Silva (1999), em seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, demonstra como o currículo carrega consigo ideias e interesses dominantes e antagônicos – por essa razão o currículo deve ser sempre questionado, compreendendo implicação para todos os campos que constituem as relações sociais. Em vez de vê-lo como um elemento natural, precisamos analisar o que está privilegiado na escolha de um determinado conteúdo, de um determinado ponto de vista em detrimento de outro. É imperativo entender que há benefícios por trás do currículo seja na perspectiva de dominação ou na forma de omissão. As formas de ensino traduzem práticas curriculares que foram e são produtos de um passado refletido em políticas e ideologias que o moldaram (SILVA, 1999).

Silva (1999), portanto, demonstra o caráter ideológico que compõem o currículo, ou seja, realizada de forma intencional e não desinteressada, explicitando que:

[...] as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o

que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 1999, p. 195).

Na contemporaneidade o currículo, de acordo com Moreira e Candau (2007), abrange os processos políticos-pedagógicos que são interligados as propostas do sistemas de ensino e das unidades escolares bem como constituem-se como foco de pesquisas, teorias pedagógicas e formação inicial e permanente dos(as) professores(as) para (re)pensar suas práticas educativas em sala de aula. Os autores, demonstram que os questionamentos sobre o currículo presente nas escolas não podem ser concebidos como conteúdos prontos e acabados a serem transmitidos aos alunos. Mas, que as práticas curriculares devem ser tratados como produto das relações humanas presente na sociedade, configurando em diferentes contextos como o político, o cultural, o social, o pedagógico.

O currículo, portanto, emerge da “pluralidade cultural” existente na sociedade, ou seja, reconhece as manifestações culturais e sociais em sua amplitude, inclusive àquelas produzidas no âmbito escolar, visto que essa pluralidade traz consigo conflitos e desafios “[...]a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica” (MOREIRA; CANDAU, p. 20). Gomes (2007), destaca a importância do currículo para o reconhecimento da “diversidade” no campo das diferenças na perspectiva de gênero, raça, etnia, culturas, entre outros, de modo que as práticas pedagógicas e curriculares não possa ser imbuídas de preconceitos e hierarquizações de superioridade de um grupo social sobre o outro, lembrando que não “[...] podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (GOMES, 2007, p. 22).

A luta política pelo direito à “diversidade”, segundo Gomes (2007), implica em um campo intenso de disputa entre as formas de dominação e opressão que compõem o currículo e as diferenças culturais e sociais que são ocultadas e são presentes em diferentes espaços como a escola, a comunidade, assim como são oriundas dos distintos “[...] grupos étnico-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida” (GOMES, 2007, p. 28). Por essa razão a inserção da diversidade no âmbito do currículo e das próprias práticas pedagógicas implicar entender que perpassou pelo confronto das questões políticas, sociais e econômicas dominantes que assentaram-se no:

[...] etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

A partir dessa concepção curricular, em consonância com Saitu (2017), destaca-se a importância de repensar a visão hegemônica do saber presente na prática curricular atual, em especial na primeira etapa de ensino. Desse modo é necessário duvidar quais as histórias são privilegiadas no âmbito curricular e/ou das práticas pedagógicas? Que perspectiva de mundo e identidades estão sendo construídas? Tais indagações são pertinentes à medida que o currículo exerce um domínio sobre a formação social dos sujeitos, interferindo na construção de suas identidades. Santana (2020), partindo de uma concepção do currículo decolonial e antirracista, põe em evidência as possibilidades do âmbito educativo em que garanta: “[...] a importância de descolonizar a Educação Infantil, afim de [...] potencializar suas identidades enquanto sujeitos integrantes da história, e produtores de conhecimento” (SANTANA, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva o currículo no campo da legislação educacional tem sido o campo de conflitos, pois, mesmo reproduzindo a matriz moderno-colonial a organização e força insurgente e de resistência dos movimentos/grupos/povos pressionam o processo de escuta e reconhecimento dos seus direitos em forma da lei no campo educacional. A legislação, nesse intuito, é fruto dos debates e reivindicações e do jogo político e ideológico de forças conservadoras versus forças democráticas no processo de conformação do projeto de sociedade que se almeja seja para a manutenção das desigualdades sociais – seja para a libertação e humanização dos sujeitos sociais.

Dentro desses avanços legais a Constituição Federal de 1988, marca um passo essencial de compreender o papel do Estado, da família e da sociedade civil pelo reconhecimento da educação como “direito de todos”, inclusive como “dever” estatal, como é exposto no Art. 205 da referida lei. Um marco importante que permite novas formas de pensar o âmbito educativo e o direito da criança ao acesso à educação. Logo depois, a Lei Federal Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, fruto de intensas discussões sobre a infância e adolescência admite a criança e o adolescente como “sujeitos de direitos” cujo teor refere-se a desnaturalização da “visão adultocêntrica” sobre a questão infanto-juvenil e a compreensão da defesa e garantia dos direitos fundamentais das crianças, incluindo a educação.

A Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente deram um passo inicial para a formulação de um sistema educacional que foi criada pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes de Base e Educação Nacional (LDB), lei essa em vigor até hoje, cujo objetivo orienta, o ensino, a prática do(a) educador(a), os mecanismos de funcionamento das instituições escolares, a responsabilidade do campo federativo, a formação inicial e continuada, o currículo, que compõem a Educação Básica e Ensino Superior do país – cujo o sistema educacional devem respeitar quatorze princípios, entre eles, destaca-se “[...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...], XII - consideração com a diversidade étnico-racial, [...]”. A inclusão do princípio do reconhecimento da “diversidade étnico-racial”, “pluralismo de ideias”, “concepções pedagógicas” na LDB, possibilita no âmbito legal as primeiras conquistas de movimentos educacionais, sociais e populares, no sentido de propiciar práticas pedagógicas, de ensino, curriculares e pedagogias que de fato incluam a riqueza sociocultural dos grupos/povos/comunidades que anteriormente estavam fora ou omitidos da história oficial relativo à escolarização – já o que contava é uma educação acrítica, conteudista, sem nexos com a realidade social, que para Freire (1987), trata-se de uma “educação bancária”

É na LDB, que a Educação Infantil configura-se como modalidade de ensino e preocupa-se com a educação das crianças pequenas, pois, no Art 29., a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Sendo estruturada por creches (até 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos de idade), ficando sob a responsabilidade dos municípios de ofertar vagas, visto que sua prioridade está na Ensino Fundamental – mesmo com o “dever do Estado” que organiza-se por seus entes federados e tem a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade – aspecto esse que precisa avançar na garantia do acesso das crianças pequenas à educação.

Compreendendo os aspectos legais que sedimenta a Educação Infantil é possível vislumbrar as diretrizes e/ou orientações curriculares que permeiam a concepção pedagógica no campo do ensino-aprendizado, do planejamento escolar e dos sistemas de ensino, entre elas destaca-se três documentos, são elas: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), como diz, o texto introdutório do documento, foi produto de intensos debates acerca do papel da Educação

Infantil na educação das crianças – orientando os sistemas de ensino, educadores(as), gestão e coordenação no processo de formação que se deseja nas instituições escolares, evidenciando um conjunto de orientações pedagógicas que prioriza o educar e o cuidar como elementos indissociáveis. O documento em questão, marca no final da década de 1990 um avanço importante no campo educacional – colocando cinco princípios primordiais na formação social e educativa das crianças, são elas:

1) **o respeito à dignidade** e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; 2) **o direito das crianças a brincar**, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; 3) **o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis**, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; 4) **a socialização das crianças** por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; 5) o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao **desenvolvimento de sua identidade** (BRASIL, 1998, p. 15, grifo nosso).

O RCNEI, reconhece os direitos fundamentais das crianças, pois, busca respeitá-las em suas diferenças (culturais, sociais, étnicas, religiosas, etc.), rejeitando uma visão adultocêntrica de desenvolvimento e valorizando o direito à brincadeira e as interações sociais com parte fundante da existência e do pertencimento identitário de ser, viver, e sentir das infâncias. O referencial, portanto, como produto de uma época, desvela o sentido democrático de inserir a Educação Infantil como espaço de valorização dos saberes, de escuta, e produção de conhecimentos (BRASIL, 1998).

Elementos que coaduna com uma pedagogia decolonizadora, pois, embora suas propostas seja no terreno da escolarização: o documento não constitui-se como algo fechado, pois, admite que o processo educativo das infâncias contemplam outros espaços, como pode-se ver a seguir:

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (BRASIL, 1998, p. 14).

O currículo proposto pelo RCNEI, afirma que a “[...] concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

[...]” (BRASIL, 1998, p. 20). Visão esta que colabora para o entendimento que a criança vivenciam de formas distintas a sua infância – por esse motivo, o documento propõe como um dos objetivos gerais da Educação infantil, dentro de um projeto educativo referente a gestão escolar e a prática pedagógica dos(as) educadores(as) a ideia do “acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre a educação das crianças” (BRASIL, 1998, p. 77).

Ademais, o currículo na e para a Educação Infantil, segundo a RCNEI, dentro da perspectiva da “pluralidade e diversidade”, não pode reduzir a práticas pedagógicas ou curriculares em que o “acolher” as diferenças culturais fiquem limitadas “[...] às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças” (BRASIL, 1998, p. 77). O RCNEI, produzido na década de 1990, já indicava que o processo educativo na primeira etapa de ensino, quando trata sobre o aspecto das “diferentes culturas”, estava entrelaçado aos festejos/comemorações no calendário escolar.

Por essa perspectiva, o RCNEI, demonstra a necessidade de práticas curriculares e pedagógicas que envolva de fato a formação social infantil de forma integral, pois, apoia-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, ao compreender que as infâncias são constituídas em sua “pluralidade cultural”, em que:

[...] a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc.que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o educador quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias (BRASIL, 1998, p. 77).

O Referencial, traz avanços importantes no processo de educar e cuidar – sendo seu principal enfoque, pois, recomenda às instituições de ensino e educadores uma série de ações a serem adotadas na organização do espaço, do tempo, dos conteúdos, materiais pedagógicos, avaliação, da prática pedagógica, entre outros. Decerto, o RCNEI, como produto de um determinado contexto histórico ancora-se em teorias que circulavam fortemente nesse período, por isso baseia-se na ideia da criança como produtora de conhecimento, seja pelo viés da

interação social ou da cultura – para além disso, reconhece que o processo educativo se dá no campo da efetividade – não toma as orientações no documento são pautadas por vários autores, mas, sobretudo, através das concepções teóricas de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henry Wallon- o documento sutilmente defende que a educação das crianças deve-se pelo acúmulo produzido socialmente e culturalmente pela humanidade (Pedagogia Histórico-Crítica) (BRASIL, 1998).

Por outro lado, à questão da “pluralidade”, carrega consigo os primeiros caminhos para um currículo (ainda que não aprofundadas) decolonizador em que às diferenças culturais precisam ser abordadas no âmbito escolar de forma democrática, de valorização da identidade e da diversidade – ao verificar a bibliografia do referencial: as obras “Pedagogia do Oprimido”, “Educação e Mudança”, “Pedagogia da Esperança”, dentre outras, percebe-se que a afirmação faz sentido, pois, concebe as práticas escolares uma perspectiva democrática e transformadora, no qual se insere o “conhecer o mundo”, a partir das especificidades e contextos culturais em que as crianças estão situadas – rejeitando a educação bancária nas práticas escolares que orientam a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Como pode-se perceber à questão da “diversidade” na década de 1990, sob o governo Fernando Henrique Cardoso, tem uma discussão inicial no âmbito do currículo da Educação Infantil, mas no sentido das “crenças”, valores”, “etnias”, embora, no campo do currículo do Ensino Fundamental, como afirma Oliveira (2022): à questão torna-se discutida por meio da temática étnico-racial exposta no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), publicado no ano de 1997⁶⁰, ou seja, documento de caráter pedagógico nacional que englobou à questão étnico-racial “[...] como tema transversal, evidenciando diferenças culturais e raciais, integrando-as ao currículo ainda que continuassem a existir diversas lacunas em relação ao trato do ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica (OLIVEIRA, 2022, p. 28). No ano de 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban (África do Sul), de maneira que intensificaram os debates no âmbito nacional, culminando na criação do Comitê Nacional paritário que naquele contexto “[...] passou a monitorar e exigir que medidas reparatórias fossem implementadas. Na conferência de Durban, também foi discutida a urgência em se incluir a história da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes no currículo escolar. [...]” (OLIVEIRA, 2022, p. 28).

⁶⁰ Ano anterior a publicação oficial do RCNEI que foi realizada em 1998, embora, a primeira versão seja do mesmo ano dos PCN’s.

É nesse movimento de luta, críticas e exigências, inclusive partindo dos movimentos negros que marca um processo de conquista na alteração da LDB (Lei Nº 9.394/96), em 2003 – através da Lei 10.639/03, durante o governo Lula, acrescentando o Art. 26-A, no qual torna a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira na rede de ensino, assim como o Art.79-B, cujo teor instituiu a data 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Em 2004, é criada a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER, documento que orienta o currículo a partir de uma consciência política e histórica, a partir de:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 16-17).

O DCNERER, recomenda a temática da questão étnico-racial em todas as instituições de ensino, ou seja, desde a Educação infantil ao Superior – notadamente a diretriz concebe a importância de práticas curriculares e pedagógicas antirracista no âmbito escolar, assim como a relevância de formação inicial dos(as) educadores(as) que rompa com o caráter eurocêntrico, visto que para “[...] obter êxito, a escola e seus educadores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15).

Em 2008, a LDB, passa por nova alteração em seu Art. 26-A, através da Lei Nº.11.645/08, que inclui em caráter obrigatório o estudo da história afro-brasileira e indígena no currículo oficial nas instituições escolares públicas e privadas, particularmente nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Lei Nº 11.645/08, no entanto não inclui a temática na primeira etapa de ensino, evidenciando a relevância do debate e estudo da história afro-brasileira e indígena nas práticas curriculares e pedagógicas da Educação Infantil, pois, como já discutido neste capítulo, a discussão sobre a temática reproduz em sua maioria concepções de uma pedagogia colonizadora, em que o *modus operandi* atende a matriz colonial do poder, do saber e do ser

(QUIJANO, 2005; BALLESTRIN, 2013). Salienta-se, portanto, que a pedagogia decolonial considera a diversidade sociocultural, isto é, os modos de ser, saber, sentir e viver dos povos originários/ancestrais (PALERMO, 2014; WALSH, 2009; 2014). Ao tratar sobre a questão afro-brasileira e indígena na sala de aula, ou seja, nas turmas de Educação Infantil é contribuir de forma decolonizadora para uma educação antirracista e pluriversa, em que a compreensão da criança sobre si não seja marcada pela inferioridade e indiferença, mas, por uma autoestima que reconhece-se em determinado povo/grupo social, que apesar de uma história marcada pela subalternidade, sobrevive e resiste aos estigmas sociais vigentes ao longo do tempo – superando a colonialidade que marca seus corpos, seus sentimentos, seus conhecimentos, suas vivências, por outro viés, aprendem que a alteridade faz parte de compreender o “outro” em suas distintas formas e visões de mundo.

Ainda no campo do currículo: a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, tendo como eixos principais as interações sociais e as brincadeiras. Em 2010, a DCNEI é sistematizada trazendo de forma aprofundada o papel da primeira etapa de ensino na formação das crianças, ou seja, orientando a prática educativa, a organização do espaço, tempo e materiais – além disso, uns dos objetivos da proposta pedagógica para a Educação Infantil em sua dimensão social e política, refere-se a construção de novas maneiras de sociabilidade e subjetividades cujo o compromisso com a: “[...] ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17).

Em caráter decolonizador a DCNEI: orienta a efetivação de propostas pedagógicas na Educação infantil que permitem prever as condições adequadas para o trabalho coletivo, organização de materiais, espaços e tempo que garanta a “[...] apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, 2010, p. 20). Em específico, a DCNEI propõe pedagogicamente a (re)pensar o âmbito escolar infantil, a primeira delas é na dimensão da “diversidade”, pois, busca o “[...] reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21). A diretriz também reconhece e garante a autonomia dos povos indígenas quanto a escolha referente às propostas pedagógicas que desejam no âmbito escolar, desde as suas concepções de mundo, a valorização da sua identidade e língua materna, além de compreender todos os aspectos e particularidades que atenda as demandas coletivas e individuais da criança indígena (BRASIL, 2010).

A DCNEI, colabora para a perspectiva de uma pedagogia intercultural e decolonial, pois, dialoga com práticas de resistências e antirracistas na formação social das crianças pequenas, para além disso, reconhece as “infâncias do campo” que constitui-se por meio das famílias de agricultores, pescadores artesanais, assentados, ribeirinhos, extrativistas, assentados, quilombolas, acampados, caiçaras e povos das florestas, tendo como um dos objetivos o reconhecimento aos “[...] modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais” (BRASIL, 2010, p. 24). A DCNEI, como se observa, traz importantes contribuições para as várias infâncias que são construídas no país, mostrando seu caráter pluriverso, democrático e valorização das diferenças culturais nas práticas curriculares e pedagógicas – características essenciais presente na pedagogia descolonizadora.

Em 2017, o currículo para a Educação Básica ganha novos contornos, através da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que passa a ser um documento normativo pelas unidades escolares, incluindo a primeira etapa de ensino. Nela, observamos que a BNCC impõe a ideia de “habilidades e competências” que devem ser trabalhadas no âmbito escolar, visto que a intenção da base é promover uma educação pautada para à lógica do mercado, pois, adere às concepções educativas propostas pelos organismos internacionais e empresariais no contexto brasileiro (SILVA, 2022).

Na BNCC, é nítido a atuação dos organismos internacionais⁶¹ na conformação de um currículo comum que atenda os interesses do capital, assim como os ideais conservadores da agenda nacional, em que as propostas pedagógicas e curriculares acerca da “diversidade” e/ou “pluralidade” são fomentadas com a ideia de “inclusão”, mas sem interferir de fato em uma mudança estrutural da sociedade. Walsh (2009), aponta que a interculturalidade funcional, ao assumir a “diversidade cultural” como resposta aos interesses e necessidades das instituições sociais, que nesse caso específico transmuta-se nas vontades do Estado e dos aparelhos privados de hegemonia (organismos internacionais, empresariado, movimentos políticos ultraconservadores, etc.) em manter à reprodução do capital e as desigualdades sociais, ainda que faça algumas concessões.

⁶¹ De acordo com a Base “[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos 1. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (BRASIL, 2017, p. 13).

Na Educação Infantil, a BNCC, reproduz o pensamento moderno-colonial, pois, não trata com profundidade temáticas necessárias para a formação integral das infâncias, a exemplo da questão indígena e negra – muito embora esteja assentada em políticas educacionais e afirmativas, tais como a temática da “[...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP Nº 3/2004 e Resolução CNE/CP Nº 1/2004) [...]” (BRASIL, 2017, p. 19-20). Todavia, a citação de tais marcos legais, serve apenas como caráter legitimador da base, dentro de uma proposta pedagógica “diversificada do currículo”, que por vezes, tem dificuldades de ser sedimentadas nas instituições de ensino, haja vista, que o aspecto “comum” do currículo sobressai nas práticas curriculares e pedagógicas das unidades escolares, como pode-se observar nas escolas (*lócus* de investigação) do Município de Maracanã (PA).

Assim, a BNCC baseia-se nas “interações sociais e brincadeiras” como eixo central do currículo, a partir de seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, nos quais tem como foco o “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, assentando-se em cinco “campos de experiência”: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações” – que ao ler o documento em um primeiro momento de forma despreziosa a impressão que se têm sobre o papel da Educação Infantil e dos(as) educadores(as) colabora intensamente para a compreensão de uma pedagogia decolonial no campo formativo e educativo das crianças. Todavia, ao ler com mais atenção e perceptível os detalhes da reprodução de pedagogia colonizadora, em que as “aprendizagens” da convivência com a “diferença” e do desenvolvimento cognitivo, emocional e social atenda a uma formação marcada pelo desenvolvimento de “habilidades” que colabore a socialização, conhecimentos e comportamentos desejados na sociedade de classes – sem relação com uma visão da criança sob a perspectiva decolonial e intercultural crítica, pois, as concebe como “[...] seres de resistência, insurgência e oposição, [...]” (WALSH, 2014, p. 23).

A ideia da base para a Educação Infantil constitui-se em criar condições de aprendizagens em que “[...] as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convide a vivenciar desafios e a sentirem resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, **os outros** e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37, grifo nosso.). A BNCC, ao evidenciar a formação da identidade e a visão das crianças sobre o “outro” é inserir o debate na sala de aula que envolva os conhecimentos construídos pelas crianças, especialmente no contexto da família e de sua comunidade – de modo geral, reconhece a escola como lugar de aprendizado “[...] de democracia inclusiva, deve

se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 2017).

Não nega-se a importância em que a BNCC dá para os aspectos identitário e respeito às diferenças culturais que constituem os grupos sociais em seu modo de vida no processo formativo da criança, principalmente no primeiro campo de experiências: “O Eu, o outro e o nós”, contudo, não menciona, discute e propõe a relevância nas práticas curriculares e pedagógicas: a temática étnico-racial – questão que somente vai ser abordada na segunda e terceira etapa da Educação Básica, por meio das histórias de luta e resistência desde o processo de colonização do país, bem como as propostas do estudo das manifestações socioculturais dos povos indígenas, quilombolas, negros e/ou afro-brasileiro (BRASIL, 2017). As relações de gênero também na Educação Infantil não têm centralidade, pois, “[...] a terceira versão trouxe consigo um retrocesso referente à menção de gênero e orientação sexual. Nessa versão elas ficaram ausentes. [...]” (SILVA, 2020, p. 10).

A questão de gênero, ausente no documento, desvela a colonialidade normativa de subalternização do ser, do sentir e viver que permeia a sociedade patriarcal, misógina, heteronormativa e LGBTfóbica – tirando discussões importantes nas práticas curriculares infantis como a existência de várias formas de famílias, da problematização da masculinidade, da valorização da mulher na sociedade, da educação sexual como medida preventiva e denúncia contra qualquer tipo de violência, entre outros.

O que nos leva a pensar se as práticas pedagógicas dos educadores estão de total acordo com a proposta desse documento legal que reproduz o capital em seu sentido colonizador? Ou estão próximas de uma prática decolonizadora? Ao realizar a leitura do planejamento curricular para o ano letivo de 2021 realizado pela Secretaria de Educação, a BNCC, constitui-se como um documento orientador das práticas pedagógicas e curriculares do Município de Maracanã (PA), ao menos como parâmetro normativo, pois, no currículo do referido município, os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para a educação de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) aparecem para orientar às práticas dos(as) educadores(as). Para além disso, o “Documento Curricular para a Educação infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará”, publicado em 2018, influenciou na formulação do planejamento curricular maracanaense, pois, além dos “campos de experiências” e “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, adotam o termo do currículo estadual “aprendizagens a serem vivenciadas pelo educando” e incluindo o termo “conteúdo programático” para ser tratada no processo educativo – na elaboração no quadro a seguir, nos delimitamos aos dois últimos, pois, é importante fazer um comparativo, entre estes, no que se assimilam e divergem da BNCC no âmbito regional e local.

assimilação das culturas sem interferir na cultura hegemônica, pois não há interesse na transformação da sociedade em seu caráter democrático e plural (CANDAU, 2008). Ao mesmo tempo, o projeto “educativo” da BNCC, considera que as crianças desde cedo precisam de uma formação alinhada às normas, comportamentos, relações pessoais e interpessoais próprias para o convívio em sociedade, ou melhor, a condutas que satisfaça ou alimente o mercado de trabalho, por esse motivo, o pouco interesse em promover uma educação crítica, libertadora e transformadora (elementos importantes e presentes nas pedagogias decoloniais), já que esta torna-se uma ameaça a reprodução do capital e manutenção das desigualdades sociais.

Como aponta Walsh (2009), o Estado funciona como aparelho de uma política neoliberal predominante em que as reivindicações dos grupos sociais transmutam-se em pautas “interculturais” sem grandes mudanças na estrutura da sociedade. A BNCC desvela, portanto, a ação estatal no qual demonstra a face colonizadora da interculturalidade funcional (WALSH, 2009). Feitas essas considerações, observou-se, que os currículos do Estado do Pará e do Município de Maracanã para a Educação Infantil divergem e assemelham-se à base comum. Sendo assim, adotando o termo “Aprendizagens a serem vivenciadas pelo educando” elaborado pelo currículo do Estado e incluso no planejamento curricular do município, foi possível, visualizar expressões, que são ocultadas da BNCC na primeira etapa de ensino, tais como “raça”, “gênero” e de maneira mais específica “Ouvir e recontar histórias dos diversos povos existentes (índigena, africano, asiático, europeu) e valorizar os saberes locais e regionais” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021f, p. 5).

Nesse sentido, a inclusão dessas expressões no campo do currículo para e na Educação Infantil, possibilita, uma ruptura com a proposta da BNCC, tendo em vista, que as diferenças vividas pelo “outro” tem marcador sociocultural advindos das infâncias da Amazônia como um todo, em que às questões de gênero e raça, entre outras formas de vida, perpassa a construção do ser criança (ESTADO DO PARÁ, 2018). O “Documento Curricular para a Educação infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará” (2018), possibilita uma opção decolonizadora para (re)pensar a primeira etapa de ensino como espaço de reconhecimento da existência das múltiplas infâncias, afirmando que:

É imperiosa a garantia de escolas de Educação Infantil às populações do campo, dos povos da floresta e dos rios, indígenas, quilombolas respeitando e garantindo assim esse nível de ensino nos diferentes contextos amazônicos, privilegiando a constituição diversificada das crianças que neles habitam, respeitando, portanto, suas identidades, os seus aspectos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, corporal, entre outros. (ESTADO DO PARÁ, 2018, p. 30).

Todavia, entendendo o currículo como um campo de conflito e disputa (ARROYO, 2011), não nega-se que o “Documento Curricular para a Educação infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará” (2018), baseia-se na BNCC como documento normativo e orientador das práticas pedagógicas e curriculares do sistemas de ensino, nessa direção, “aprendizagens a serem vivenciadas pelo educando” e inclusas no planejamento curricular das turmas da pré-escola do município de Maracanã, tais como: 1) “entender-se como sujeito que tem **competências e habilidades** com capacidade de desenvolver atividades propostas”; 2) “**mostrar confianças frentes novas atividades e desafios** propostos no cotidiano”; 3) “demonstrar atitudes de **cooperação** com o outro”; 4) Demonstrar sentimentos diversos educando-se **emocionalmente** para possíveis frustrações; (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021f, p. 2-5), desvela o caráter de uma pedagogia colonizadora, cujo interesse está em uma formação das crianças sob o discurso do “convívio social” de maneira harmoniosa e cooperativa em que os conflitos são superado, mas que opera para os mecanismos de controle da sociedade de classes, tornando-se em adultos em que não questionam a sua realidade e se adaptam às estruturas/hierarquias de poder presente na esfera social, uma das formas no qual Palermo (2014) denomina como “pedagogia de la exclusión”, pois, seu modelo consiste pela subalternização em favor da lógica do mercado e do capital.

Ao adentrar somente na proposta de “conteúdo programático”, expresso pela Secretaria de Educação do Município de Maracanã para as turmas de pré-I e pré-II, tendo como ênfase o campo de experiência “O Eu, o outro e o nós”, dividido em quatro partes: 1) “Relações e Interações; 2) “Seres Vivos e o cuidado com o Meio Ambiente”; 3) “Identidade e Sociedade Local”; 4) “Autoconhecimento no cuidado de si” – foi possível vislumbrar quatro questões. A primeiras delas, refere-se a sua aproximação com a BNCC em ocultar as relações étnicos-raciais e da diversidade de gênero no campo das práticas curriculares e pedagógicas, e tratar à questão do “outro” no âmbito da “diversidade” ou de forma generalizada e pontual como: 1) “Identificação dos nomes dos colegas e suas características próprias – respeitando sentimentos, sensações, cor, raça, aparências”; 2) . “Contar a história dos diversos povos.”; 3) “Respeito aos valores morais e étnicos; 4) Respeitar e valorizar sua cultura e cidadania, assim como o do outro” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021f, p. 2-5).

A Segunda, ainda em conformidade com a BNCC e também com o currículo do Estado do Pará para a Educação Infantil, trata-se sobre o papel de uma formação social da criança para a lógica do mercado e capital, pois, no seu conteúdo programático e atividades complementares têm como objetivo: 1) “Proporcionar aprendizagem de cooperação e empatia”; 2) “Construção da consciência cidadã, em vários momentos da vida em sociedade”; 3) Relação de cooperação;

4) Respeitar e valorizar sua cultura e cidadania, assim como o do outro; 5) Cidadania (resiliência, flexibilidade, autonomia, responsabilidade, determinação); 6) Habilidade social e valores. (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021f, p. 2-5). O Terceiro, refere-se a valorização de práticas pedagógicas e curriculares que reconheça os direitos das crianças e as especificidades locais em que estão situadas, aproximando-se da concepção de uma pedagogia decolonizadora, pois, trata sobre: 1) “Direitos e Deveres das crianças (ECA)”; 2) “valorização das pessoas com deficiências”; 3) “Fauna e flora local”; 4) “Brincadeiras tradicionais do local e regional (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021f, p. 2-5).

O quarto, diz respeito, a inserção das datas comemorativas e festejos no âmbito do planejamento curricular do município, como o “Círio”, “Dia dos pais”, “Dia do Estudante”, “Dia do Folclore”, “Dia da Independência do Brasil”, “Dia Árvore”, “Dia dos animais”, “Dia do educador” “Dia do médico”, “Dia das crianças”, “Dia da Proclamação da República”, “Dia da Bandeira”, “Dia Nacional da Consciência Negra” e assim por diante, evidenciando a relevância que esta tem para às práticas pedagógicas e curriculares das instituições de ensino de Maracanã, haja vista, que tanto na BNCC, quanto no currículo do Estado paraense, não há menção às datas (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021f).

Nessa linha de raciocínio: as datas comemorativa, ganha destaque nas práticas pedagógicas e curriculares do município (pandemia e pós-pandemia), pois, as atividades realizadas entre os anos de 2021 e 2022 estavam relacionadas às comemorações e festividades escolares, por outro lado, no âmbito do registro e desempenho das crianças, a BNCC, ganha destaque como documento legal, ao menos no quesito formal da avaliação, como observaremos na leitura dos “Diários de Classe” utilizados por educadores(as) que atuam na escolas (*lócus* de investigação) do município, elaborados no período pandêmico, ano de 2021, visto que as aulas funcionavam de forma remota, assim em caráter específico: “O Diário de Classe é um dos instrumentos de acompanhamento e registro do desempenho dos alunos da Educação Infantil. [...]” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021g, p. 3).

Como exposto nesse documento, o Diário de Classe tem por finalidade sistematizar a ação pedagógica realizada durante o ano letivo, evidenciando os avanços e as dificuldades apresentadas pelas crianças, cujo teor tiveram como base:

[...] as habilidades definidas pela **Secretaria Municipal de Educação – SEMED** para esta etapa da Educação Básica. Ressalta-se que as habilidades definidas neste documento estão fundamentadas na **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, no **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI)** e estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil, considerando a faixa etária das crianças avaliadas (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021g, p. 2, grifo nosso).

O “Diário de classe” explicita que a avaliação das crianças está imbuída em registros cotidianos do desempenho e aprendizados desenvolvidos desde o início do ano letivo, cujo caráter promova a partir de uma ótica da RCNEI a “Formação pessoal e social da criança”, ou seja, em que as práticas curriculares e pedagógicas que favoreçam as experiências como elemento de “construção do sujeito” (leia-se a criança), ou seja, trata-se “[...] de questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, bem como a relação consigo mesmas” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021g, p. 3). A Avaliação centra-se também por meio do Diário de Classe o “Conhecimento de mundo”, eixo de experiência proposto pela RCNEI, que possibilita a “[...] construção das diferentes linguagens pelas crianças e das relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, enfatizando a relação das crianças com alguns aspectos da cultura” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021g, p. 3).

Todavia, percebe-se que a RCNEI exposta no “Diário de Classe” está em caráter de citação, pois, este documento está elaborado no critérios da “aprendizagem e habilidades”, proposto pela BNCC, distribuídas em duas partes, a primeira denominada em “ficha de acompanhamento de aprendizagem” estruturados dentro dos cinco campos de experiências: “O Eu, o outro e o nós”; Traços, sons, cores e formas”; “Corpo, Gestos e Movimentos”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, nesse sentido, percebe que a BNCC materializa-se como documento normativo, visto que os sistemas de ensino, nesse caso, a Secretaria de Educação do Município de Maracaná (PA), o incluem como componente curricular, principalmente no sentido de registro e avaliação das crianças.

Figura 57 e 58: Fichas de acompanhamento de aprendizagem.

Figura 57: FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

Cano professor preencher os campos acima com as siglas:
C - CONSEGUIU ALCANÇAR O OBJETIVO
A - AVANÇANDO
M - MERECER ATENÇÃO

Creche () Pré I (x) Pré II ()

CRIANÇAS BEM PEQUENAS (3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)			
	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
(EIO2E001) Demonstra atitudes de escuta e solidariedade na interação com criança e adultos.	A	M	C	M
(EIO2E002) Demonstra imagens positivas de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	A	M	C	M
(EIO2E003) Compartilha os objetos de seu espaço com outras crianças de mesma faixa etária e adultos.	M	M	A	M
(EIO2E004) Comunica-se com os colegas e os adultos, buscando compreensão e fazendo-se compreendido.	M	M	A	M
(EIO2E005) Percebe que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando as diferenças.	A	M	C	M
(EIO2E006) Respeita regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	A	M	A	M
(EIO2E007) Resolve conflitos por meios pacíficos e firmemente, buscando o consenso de um adulto.	A	M	A	M

Figura 58: FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

Cano professor preencher os campos acima com as siglas:
C - CONSEGUIU ALCANÇAR O OBJETIVO
A - AVANÇANDO
M - MERECER ATENÇÃO

Creche () Pré I (x) Pré II ()

CRIANÇAS BEM PEQUENAS (3 anos e 11 meses) - CRECHE	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses) - PRÉ			
	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
(EIO2E001) Explora e descreve semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (forma, massa, tamanho).	A	M	C	M
(EIO2E002) Observa, relata e descreve incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	M	M	A	M
(EIO2E003) Compartilha, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	M	M	A	M
(EIO2E004) Identifica relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	A	M	C	M
(EIO2E005) Classifica objetos, considerando determinada atributo (material, peso, cor, forma etc.).	C	M	C	M
(EIO2E006) Utiliza convênios básicos de tempo (antes, depois, durante, depois, antes, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, depois).	A	M	C	M
(EIO2E007) Conta oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	C	M	C	M
(EIO2E008) Registra com meios e materiais de crianças (mentais e manuais, presentes e ausentes) a quantidade de objetos de mesma natureza (doenças, bolinhas, livros etc.).	C	M	A	M

Figura 57 e 58: Fichas de acompanhamento de aprendizagem.

A esperança de uma criança ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder, alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor. (ALMEIDA, 1998, p. 196).

Fonte : Diário de Classe do Educador E2.

Nas Figuras 57 e 58, foram expostas as “fichas de acompanhamento de aprendizagem” para o processo de avaliação das crianças do maternal à Pré-escola. Nelas estão contidos os tipos de campo de experiência, que nesse caso o “Eu, o outro e o nós” (Figura 57) e “Espaços, tempos, quantidades e transformações” (Figura 58), a turma atendida (Pré-I) e o grau de aprendizagem e habilidades apreendidas durante o segundo bimestre do ano letivo. [FIM DA DESCRIÇÃO]. # ParaTodosVerem.

A segunda parte , diz respeito sobre o “Registro de desempenho da criança no processo de ensino e aprendizagem”, apoiando-se em um “parecer descritivo”, que trata sobre todas as ações trabalhadas no âmbito escolar durante o ano letivo e como estas contribuíram para desenvolverem competências e habilidades na formação educativa das crianças. Ao ler o Diário de Classe da Educadora E3, a mesma descreve que o presente parecer tem o objetivo registrar “[...] o desenvolvimento da aluna [...], com relação a sua participação, interação desenvolvimento nas aulas não presenciais que acontecem em razão do isolamento social, decorrente da pandemia do Covid-19” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021i, p. 19). Explicitando que “os aspectos avaliativos estão de acordo com os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular, tendo dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras” (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021i, p. 19).

Entretanto, no quesito das “interações e brincadeiras”, às práticas pedagógicas não somente da Educadora E3, mas dos demais educadores (as), foram restringidas devido ao isolamento social durante o ano letivo de 2021, contudo, ressalta-se que os cinco campos de experiências, ficaram em segundo plano, pois, estes “campos” acabam sendo confundidos com aspectos da alfabetização, pois, suas ações centraram-se na preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita no sentido de codificação e decodificação no reconhecimento das letras e não do seu uso social, da coordenação motora fina/grossa, de noções/conhecimentos matemáticos próprios para cada faixa etária, como podemos observar abaixo:

Quadro 10: Registro/avaliação por criança

E1	Como, constatou-se que [...] tem uma ótima coordenação motora fina , consegue realizar atividades de pintura e identificar elementos em imagens. A aluna já reconhece letras do seu nome, bem como as vogais, mas ainda não escreve seu nome sozinha. Ela tem mais facilidade em fazer atividade de cobrir. p. 74. J.G (4anos)
E2	A aluna em Escuta, fala, pensamento e imaginação , consegue se comunicar muito bem, muito atenciosa, consegue pronunciar vocábulos simples; reconhece o som das letras e números [...], gosta expressar seus sentimentos por meio de desenhos e música. Em espaços, tempos, quantidades, relações e transformações apresentou ter boa noção espacial e identificar direita e esquerda, em cima, em baixo, consegue contar de 0 a 10 e relacionar os numerais as suas respectivas quantidades. p.39. E.V (04 anos)
E3	Os aspectos avaliados estão de acordo com os campos de experiências [...]. A aluna demonstrou desenvolvimento e habilidades manuais, em visto de já adquirir controle para segurar o lápis ou pincel e consegue pintar, traçar, enrolar papéis sem dificuldades. [...] reconhece algumas vogais e consoantes, apresenta ter noções básicas de higiene e cuidado com meio ambiente. [...] não apresenta ter nenhuma dificuldade para subir, descer, pular ou correr. p.37.

		B.R (03 anos)
E7	[...] A aluna [...] é dedicada [...].Passou a treinar seu nome completo com o auxílio de crachá disponibilizado pela educadora e orientação de um adulto. Já consegue identificar todas as vogais e os encontros vocálicos existentes em uma palavra, assim como seus sons. Consegue organizar suas ideias através de desenhos, dessa forma aprimorar, cada vez mais, sua coordenação motora. Reconhece algumas consoantes isoladas ou dentro de uma palavra. Seu raciocínio lógico matemático está aprimorando-se cada vez mais, já consegue relacionar os números de 0 a 5 com suas quantidades, porém ainda não escreve-os de forma correta e sequencialmente. [...].	A. R. C. M (05 anos)
E8	Nisso sobre as habilidades pode-se dizer, que encontra-se em hipótese, sobre a escrita do aluno, pois não tem o retorno sonoro produzido pela letra que a criança escreve. E sobre o desenvolvimento matemático com a identificação numérica e formas geométricas, é bom em sequenciar os números, estabelecendo relação de quantidade com muita precisão.	K. V.M.N (04 anos)

Fonte: Diários de Classes do(a) educador(a) E1, E2, E3, E7, E8, das escolas Paraíso Infantil e José Salomão Filho, grifo nosso.

Os “Diários de Classe” elaborados por educadores(as) das escolas Paraíso Infantil e José Salomão Filho, demonstra na ênfase de uma prática alfabetizadora para as turmas de Educação Infantil, tendo como plano de fundo a BNCC – ideia essa que não parte da base, mas de uma pedagogia tradicional, em que as demais áreas de conhecimentos são secundarizadas diante da “necessidade” das crianças desde cedo aprender a “escrever, ler e contar” e não refletir sobre o universo social que as cerca – características essas que compõem a colonialidade pedagógica sobre a prática do educador (PALERMO, 2014). Segundo, o Educador E2 da escola Paraíso Infantil: “Olha do ano de 2021 para o 2022, a SEMED, manteve o mesmo Diário de Classe para avaliar o desempenho das crianças, no entanto, como uma modificação, pois, no ano passado, incluíram uma atenção maior no português e na matemática”. Dessa maneira, entre o processo de ensino remoto (2021) e presencial (2022) praticado nas escolas pode-se dizer que as atividades que tratam sobre a aquisição da escrita, leitura e da própria matemática são requisitadas, isto é, o reconhecimento das vogais, alfabeto, famílias silábicas, de escrever o nome, assim como relacionar os números as quantidades, etc., são predominantes nas práticas pedagógicas e incluídas nas temáticas tratadas ao longo do ano letivo, principalmente em alusão às datas comemorativas, como pode-se notar na descrição realizada pela educadora (E3), exposta em seu Diário de Classe, no âmbito do ensino remoto:

[...] a educanda conseguiu identificar as formas geométricas presentes na bandeira do Brasil. Realizou tracejados sobre as vogais minúsculas, realizou relações entre animais e seus habitat [...], construiu noções [...] de grandeza (fino e grosso), realizou a sequência correta do crescimento das plantas enumerando de 1 até 4, realizou o desenho de pequenas maçãs para representar quantidade de 1 a 5 (PREFEITURA DE MARACANÃ, 2021i, p. 20).

No entanto, ressalta-se, que embora a base apoia-se no discurso que os campos de

experiências “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40), a ideia central deste documento para a e na Educação Infantil por meio dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” assentado no “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, tem como característica desde a infância a moldar a formação das crianças de acordo com os interesses do capital, estimulando habilidades sociais, afetivas, cognitivas que os prepare para o âmbito laboral, embora trate da “importância” do universo cultural a partir da ótica da “diversidade” sem levar com maior profundidade, questões concretas e essenciais como às relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade, ancestralidade, religiosidade, entre outros.

Concordamos, portanto, que embora a base seja um documento normativo, a autonomia da escola na decisão do projeto educativo e liberdade como espaço de formação tem a oportunidade de problematizá-la e ressignificá-la, desconstruindo o caráter colonizador da BNCC e construindo alternativas educativas “outras” essenciais em seus projetos políticos pedagógicos com a participação de todos, ou seja, crianças, educadores(as), comunidade e familiares, nos quais possibilite práticas interculturais e decolonizadoras que favoreça a formação social das crianças em que seja capaz aceitar o “outro” em suas particularidades, cujo currículo tenha uma postura horizontal e crítica no reconhecimento das múltiplas existências que estão fora do padrão eurocêntrico como os saberes originários/ancestrais, as comunidades LGBTQIA+, o direito de ser criança, mulher, idoso, indígena, negro(a), quilombola, amazônida – sem que ocorra mortes, violências ou ameaças as suas distintas formas de existir e se relacionar no mundo.

5.3 Práticas outras: em defesa de práticas decoloniais na Educação Infantil

Sabemos que a formação/educação dos sujeitos sociais constitui-se em várias dimensões educativas, não sendo exclusividade apenas do espaço escolar, pois, existem os saberes “outros” adquiridos no âmbito familiar, nas práticas sociais, nas experiências, e no próprio processo de escolarização. Em uma leitura histórica o surgimento da escola constitui-se como um instrumento regulador e civilizador do projeto eurocêntrico, negando as culturas dos povos dominados, que eram vistos como “inferiores” e “incivilizados”, passando a impor sua visão de mundo por meio da educação. Os saberes tradicionais, indígenas, quilombolas, camponeses, entre outros, não tinha espaço no projeto colonizador de exploração das regiões subalternizadas, inclusive na América Latina, que foi marcada pela racionalidade e eurocentrismo, em um recorte de raça/classe subordinado ao desenvolvimento do capital no paradigma moderno-

colonial, realizando uma classificação social dos povos subalternizados.

Nessa perspectiva, a colonialidade do poder⁶², do saber⁶³ e do ser⁶⁴, produziu a segregação e diferenciação entre colonizadores/colonizados, civilizados/incivilizados, criando:

[...] novas identidades sociais – índios, negros e mestiços – para diferenciar os novos povos entre si e estes dos colonizadores, que atribuíram a si próprios a denominação de brancos. Assim, elegeram a cor como a característica principal na diferenciação racial. A formação de relações sociais por meio da associação de características biológicas a papéis desempenhados na sociedade, em um período de permanente violência e dominação, fez com que houvesse uma naturalização da maneira como a formação da sociedade era promovida, utilizando a raça como critério de discriminação (MAIA; FARIAS, 2020, p. 583).

Esse cenário é produto das relações de poder entre colonizadores e colonizados que confluiu no aniquilamento das formas de expressar, sentir e viver das populações originárias – aos sobreviventes restou sistematicamente à imposição da cultura/identidade dominante (branca/europeia), que historicamente foi naturalizada, estabelecendo-se como padrão de distinção biológica/racial, permanecendo como hegemonia da ideia de supremacia/superioridade eurocêntrica, em relação aos povos não europeus, os inferiorizando em suas singularidades/multiplicidade culturais/sociais: “[..] elegendo quem participa ou não, quem tem voz ou não, quem é considerado sujeito ou não no cenário jurídico-político na sociedade” (MAIA; FARIAS, 2020, p. 585).

O pensamento moderno-colonial, dessa maneira, adentra e permanece em várias esferas da sociedade, inclusive na concepção pedagógica que orienta o perfil educador. A negação do diálogo, a centralidade no educador como mero transmissor de conhecimento, que cumpre o papel de autoritário-disciplinador, bem como no perfil do educando que apenas escuta, mas não é incentivado a falar, problematizar, construir conhecimentos, fazer uma leitura crítica do mundo, sendo compelidos em se expressar ou contestar a figura do educador, demonstra o aspecto de uma educação bancária, que não é aberta para o reconhecimento das manifestações socioculturais dos sujeitos, que nesse caso são os educandos (COELHO, 2021; FREIRE, 1987;

⁶² Na colonialidade do poder, há uma classificação social que marca a subjetividade e “lugar” definido em sociedade sob o viés de raça, classe e do próprio sistema capitalista, que sustentam o pensamento moderno-colonial como força hegemônica de exploração e dominação dos sujeitos (BALLESTRIN, 2013).

⁶³ A colonialidade do saber, remete a ideia da negação e silenciamento dos conhecimentos produzidos fora do eixo eurocêntrico (BALLESTRIN, 2013).

⁶⁴ Enquanto, a colonialidade do ser, interfere na subjetividade e na própria existência dos indivíduos, negando-lhes os direitos de sentir, pensar e viver fora dos padrões produzidos pelo pensamento moderno-colonial (BALLESTRIN, 2013).

MOTA NETO, 2015).

Nesse modelo de educação, não há conscientização do aluno/a, sua relação dar-se-á de forma verticalizada e autoritária, pois não se permite criticar os conteúdos ou questionar/duvidar do educador, que se concentra em “depositar” o conhecimento na ação educativa dos seus alunos/as. A educação nesse processo assume um caráter instrumentalista, de “adestramento”, de manutenção e conservação da sociedade de classes (FREIRE, 1987, FREIRE, 1994). Essa postura educativa desvela a influência e/ou as raízes moderno/colonial/capitalista sobre o processo formativo do educando/a e da própria posição pedagógica do educador/a, que no posicionamento freireano, é produto histórico da colonização, explicando que a “[...]educação tradicional brasileira permanecia autoritariamente verbal, falsamente humanista, rigidamente autoritária e perigosamente acrítica, vertical e assistencializadora” (MOTA NETO, 2015, p. 168).

Concordamos com Brighente; Mesquida (2016), que a concepção freireana, faz uma crítica e denúncia acerca do papel da educação cujo objetivo aliena, desumaniza seus sujeitos, colaborando para desigualdades sociais e reprodução do sistema vigente e nos lembra de que a herança histórica e/ou processo de escolarização no Brasil, explica a razão da instituição escolar não permitir a libertação/humanização dos seus sujeitos, em vista que a:

[...] própria estrutura física da instituição, as cercas, os muros, as posições dos alunos dentro das **salas de aulas** (cada um em sua carteira enfileirada), [...], como Foucault (2009), já aguardam os educandos para moldá-los, discipliná-los e dizer a eles como seus corpos devem se comportar. Assim é caracterizado o processo de ensino e aprendizagem. O “educador-juiz”, citado pelo autor (2009), é um vigilante constante desses corpos, sendo que qualquer desvio poderá levar à punição, seja com suspensões, expulsões ou notas abaixo da média estabelecida (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 162, grifo nosso).

Em contraponto a essa visão alienadora da educação, Freire, aponta-nos um caminho decolonial⁶⁵ de conceber a educação, por meio do diálogo, da democracia, da humanização, da luta, do caráter ético-político-pedagógico no espaço escolar e na sociedade, reconhecendo a

⁶⁵ Embora, Paulo Freire não abordou de forma conceitual e metodológica a decolonialidade nos seus escritos, para os teóricos decoloniais, a exemplo de Mota Neto (2015) e Walsh (2014), sua posição política, intelectual e pedagógica, expostos em suas obras, dialogam com os aspectos epistemológicos assumidos por pesquisadores decoloniais no campo educacional. Leva-se em consideração, que as ideias freireana sobre a educação reforçam os argumentos defendidos pelo grupo Modernidade/Decolonialidade, acerca de aprender com epistemologias “outras” e o reconhecimento de autores/as que foram e são silenciados pelo pensamento moderno-colonial, em especial no contexto latino americano, permitindo a ampliação do debate e a ruptura com a colonialidade do poder, do saber e do ser (BALLESTRIN, 2013).

função mobilizadora da ação educador como ponto de mudança da consciência como maneira de enfrentamento a cultura dominante/hegemônica produzida pelo sistema capitalista (FREIRE, 1994; MOTA NETO; 2015; BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016). Assim, tomando a ótica freireana na relação educando-educador, na escola e/ou em sua práxis pedagógica, é possível por educação dialógica priorizar “[...] atividades que estimulem a participação, a pesquisa, o debate, o trabalho cooperativo, a solidariedade, a expressão artística, o afeto, a pergunta, a oralidade. [...]” (MOTA NETO, 2015, p. 209).

Na Educação Infantil o(a) educador(a) sem perder sua autonomia e autoridade estimula/possibilita o “[...] desenvolvimento da liberdade com responsabilidade dos alunos, e aprende enquanto ensina; o aluno, corresponsável pelo processo pedagógico, ensina enquanto aprende” (MOTA NETO, 2015, p. 209). Nessa direção, o ensino e aprendizado não pode ser desconexo da identidade cultural do educando, visto que a ação educativa reflete a intencionalidade pedagógica assumida: seja aquela que colabora para a emancipação dos sujeitos e transformação da realidade social, a qual estão inseridos – seja aquela que reproduz a lógica opressora capitalista definindo uma formação para a manutenção da sociedade de classes (FREIRE, 1987; FREIRE, 2015).

Assim, a escola não pode ser mais concebida como um “lugar” onde há transmissão de conhecimento e conteúdo, mas, ao contrário disso, deve ser vista como “espaço” onde o ensino e aprendizado realizado entre educandos(as) e educadores(as), necessita ganhar significado para sua vida em sociedade, em outras palavras, procura-se permitir que o(a) educando(a) através dos “saberes/conhecimentos” adquiridos e vivenciados no âmbito escolar e fora dela, consigam fazer relação nos aspectos que constituem o mundo físico e social, refletindo e agindo sobre sua prática cotidiana, enquanto cidadãos críticos e participativos.

O decolonizar as práticas pedagógicas na Educação infantil é fundamental, pois, visa possibilitar um espaço acolhedor e comprometido com o sentir, pensar e (re)existir “outro”. Esse “outro” ora enunciado constituem-se as experiências e os conhecimentos que fazem parte integrante da vida sociocultural das crianças, inseridos em diversos contextos, inclusive àquelas vinculadas aos povos originários/ancestrais. O educador nesse contexto, não pode ser alheio a dinâmica da vida social que rodeia o universo infantil e muito menos reproduzir às marcas da colonialidade que subalterniza e nega suas raízes ancestrais que os definem como pertencentes a um determinado grupo/etnia/povo, tentando a todo custo inseri-los na lógica do pensamento moderno-colonial, no qual a formação está pautada em uma visão eurocêntrica, patriarcal e normatizadora.

Nessa linha de pensamento, defendemos uma pedagogia intercultural e decolonial, que

em conjunto contribuem para um mundo solidário, justo e humanizado (COELHO, 2020; MOTA NETO, 2015, PALERMO, 2014; WALSH, 2014). A opção decolonial, como elemento motriz do processo educativo dos(a) educadores(as), bem como da sua formação inicial e permanente, possibilita materializar práticas pedagógicas/formativas que coadune com os conhecimentos construídos dentro e fora do âmbito escolar, baseado nos saberes advindo das manifestações/movimentos populares, ancestrais, sociais, entre outros – percebendo que a escola em sua função decolonizadora, pode e deve colaborar para desconstrução de preconceitos, valorização das diferenças e singularidades culturais – fluindo como lugar de resistência, de escuta, de solidariedade, de subversão frente ao projeto moderno-colonial – esse movimento só é possível quando compreende-se que o “outro” tem sua história, valores, princípios, que os conectam e os unem como sujeitos em determinados espaços.

Dessa maneira, torna-se um(a) educador(a) decolonial, à medida que passa a conhecer os(as) educandos(as) para além da sala de aula, ou seja, não basta apenas saber como está o desenvolvimento da escrita ou da leitura – se este educando apropriou ou não dos conteúdos trabalhados na aula – aspectos esses que constituem, em muitos casos, o cerne da preocupação da aprendizagem escolar, configurando-se como elemento colonizador, quando torna-se o principal objetivo da formação da criança – por sua vez, é necessário levar em conta o universo físico e social que estas crianças estão envolvidas e ao mesmo tempo refletir se a ação pedagógica e os conteúdos utilizados fazem sentido para esses sujeitos sociais, caso contrário, a prática educativa estará a serviço da reprodução colonizadora que subalterniza e uniformiza o processo formativo.

Mota Neto (2015), baseado na concepção decolonial através do pensamento social e pedagógico dos educadores: Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, denota as contribuições desses pensadores populares para a construção de uma pedagogia que dialogue com a decolonialidade fincada na educação popular. A visão acerca da Pedagogia Decolonial pautado em Freire e Fals Borda “[...] a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política” (MOTA NETO, 2015, p. 314). Dentro dessa prerrogativa, as pedagogias decoloniais, surgem como área de conhecimento que pauta-se em princípios éticos – políticos, que se constitui como força motriz de luta e crítica a dimensão moderno-colonial.

Para Mota Neto (2015), as práticas que ocorre no âmbito educativo na visão de Freire e Fals Borda compreende a indissociabilidade entre a subjetividade e objetividade, o criador-criatura; o papel político-social do educador, da própria educação, do indivíduo, da sociedade,

isto é, a construção da pedagogia decolonial realizado por educadores engajados eticamente e politicamente não pode e nem deve “[...] reproduzir o *modus operandi* da opressão. Afinal, o colonialismo não se expressa apenas no plano do pensamento, mas também no das práticas e das relações sociais (MOTA NETO, 2015, p. 315).

Nas palavras de Mota Neto (2015), a concepção da pedagogia decolonial assenta-se no perfil de educadores subversivos, entre eles, a contribuição dos educadores Freire e Fals Borda, por meio de seus escritos e suas trajetórias, desvelam e delineia o caráter pedagógico e social em que assumem o papel de um educador decolonial, visto que estes são:

[...] comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas (MOTA NETO, 2015, p. 315).

Sob essa ótica, é impossível pensar uma práticas decoloniais na Educação Infantil sem considerar as manifestações socioculturais que fazem parte do universo social das crianças e de sua comunidade, ou seja, nas escolas do campo (indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhas, etc.) ou até mesmo das cidades. A partir dessa afirmação, considera-se fazer uma pergunta retórica: há um diálogo intercultural e decolonial, que valorize os saberes ancestrais? Da floresta ou do campo? Dos movimentos sociais/populares? Dos povos/grupos marginalizados pelo pensamento moderno-colonial? Na escola/academia ou na prática do educador?

Para ajudar na reflexão/questionamentos, recorreremos a Palermo (2014), como uma integrante do grupo M/C, visto que a autora aponta para compreensão de práticas educativas como constructo de uma pedagogia decolonial, no qual confrontam a matriz colonial do poder presente na estrutura da sociedade, questionando à Universidade como espaço de formação que reproduz a lógica eurocêntrica, isto é, permeada pelo discurso da modernidade e colonialidade que nega outras formas de construção societária a nível mundial, principalmente nos contextos asiático, africano e latino-americano. Nesse caso, o espaço universitário, de acordo com Palermo (2014), apoia-se em um estrutura hegemônica baseado em um “pensamento único” eurocentrado, em que nega, ou seja, não valoriza os conhecimentos e as expressões existenciais dos sujeitos sociais fazendo que estes incorporem as práticas e/ou narrativas da univocidade

moderno-colonial.

Essa característica colonizadora da academia, segundo, Palermo (2014), e do próprio sistema educacional que também na sua concepção reproduz as forças hegemônicas da colonialidade/modernidade, devem ser superadas, em uma perspectiva em que “[...] la transformación de la estructura de la educación formal para colaborar en la formación de sujetos conscientes de su pertenencia en condiciones de ‘vivir’ la decolonialidad. [...]” (PALERMO, 2014, p. 49). Evidenciando que é preciso compreender esse processo como pedagogia decolonizadora, a partir da transmodernidade, proposto pelo olhar dusseliano, em que as práticas de relações interculturais que são construídas nas comunidades são distintas, pois, ao seu ver umas são de autoafirmação dos “comunidades originárias” e suas línguas, mas também daquelas que advém dos contextos nacionais a exemplo do “[...] português de Brasil y el castellano de Argentina [...]” (PALERMO, 2014, p. 49).

Ao contrário de Walsh (2009) que usa a concepção interculturalidade crítica como elemento presente nas pedagogias decolonias, que ao ver de Palermo (2014), ao manter o termo interculturalidade utilizado pelo “Estado e ONG” produz certa “[...] desinteligencias ya confuciones [...]” (PALERMO, 2014, p. 49), no campo político e epistemológico, por isso a preferência pelo uso da transmodernidade deixa claro sua atitude ético-política-social como elemento presente na decolonialidade, pois compreende os distintos processos educativos como lugar de enunciação, inclusive o formal. Assim, a opção transmoderna define-se como uma geopolítica oposta a pós-modernidade, cujo entendimento da modernidade opera não somente como um “fenômeno europeu”, mas de caráter global, por essa razão, a “educação transmoderna” em consonância com a pedagogia decolonial “[...] implicaría la incorporación de todos los actores sociales y no sólo la de los conglomerados de pueblos originarios y de afrodescendientes en América Latina y, en particular, en el Cono Sur (PALERMO, 2014, p. 50).

Nessa direção, Palermo (2014), considera a importância de saberes “outros” que transmuta-se em práticas decolonizadoras nos distintos espaços pedagógicos que resulte na materialização de uma “democracia decolonial”, desde o âmbito universitário, partindo, portanto do “[...] des-prendimiento del paradigma de la modernidad [...]” (PALERMO, 2014, p. 62). Pois, de acordo, com Palermo (2014), a academia desde sua gênese como espaço institucionalizado de formação tem colaborado para amplitude da interioridade marcada pela cultura dominante, em que a “universalidade” impõe seus valores locais como única verdade sob a égide colonial-imperial, por outro lado, a exterioridade marcada pela experiências e conhecimentos produzidos pela periferia do mundo implica uma opção transmoderna tendo o

caráter pluriversal para (re)pensar a academia e demais espaços educativos, em que encontra-se na proposta de uma pedagogia decolonizadora, em que a “[...] pluriversalidad implica la coexistencia de múltiples forma de vivir y, por lo tanto, conocer de las muy diversas culturas que existen en el planeta. [...]” (PALERMO, 2014, p. 80).

Retomando a discussão da interculturalidade, Palermo (2014) reconhece sua importância ao lado da transmodernidade, pois, de forma conjunta ambas ajudam para compreender a exterioridade advindas das “comunidade”, que tem sua alteridade negada, possibilitando uma profunda transformação estrutural, que traduzem os direitos e reivindicações das minorias dentro do campo das decisões políticas, econômicas, jurídicas, educacionais, que só é possível graças a “[...] forma legítima a la resistencia actual de los indígenas – y de los negros – y a sus construcciones de um de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientando a la descolonización y la transformación (PALERMO, 2014, p. 82). Assim, Palermo (2014, p. 105), demonstra o papel dos docentes universitários que estão em espaço de formação de educadores(as), colocando-se também como responsável nesse processo, a advertência que a “pedagogia ocidental” não pode dar conta das diferenças, pois, seu interesse consiste em homogeneizar, marginalizando as “outras” formas de vida, os “outros conhecimentos” e reprimindo a existência e a possibilidade de “outras” sociedades, nos quais não estejam alinhadas a matriz moderno-colonial.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial configura-se como pedagogia “outra”, em que busca decolonizar as práticas pedagógicas, a formação inicial e continuada dos(as) educadores(as), os espaços institucionais, que nas palavras de palermo (2014, p. 109), são:

1. Localizado dentro da institución educativa opera para producir una desestructuración de suas prácticas, proveyendo de un instrumento válido para la decolonización institucional
2. Se trata de un encuentro humanizante que sustituye el discurso autoritario por el diálogo que posibilita construir conocimiento comunitario (en este caso de la comunidad de educadors y estudiantes de nivel terciario).
3. Por ello desarticula las hierquias dando lugar jerarquías dando lugar a una participación simétrica en la producción de saberes
4. Incorpora la crítica y la autocrítica desde el posicionamiento como factores fundamentales para dar sustentabilidad a proyectos de largo plazo que se reproduzcan en el campo social.

Palermo (2014), visualiza as práticas “outras” como forma de decolonizar a formação do educador e suas práxis pedagógica no âmbito escolar, partindo da troca dialógica e simétrica das experiências e conhecimento que emergem do campo social, fator este importante para

(re)pensar a Educação Infantil como espaço institucionalizado e responsável pela educação das crianças. Dessa maneira, alargando a compreensão da necessidade de decolonização no âmbito escolar, recorreu-se, também, a contribuição da educação intercultural para a materialização de práticas decoloniais no contexto formativo das crianças (CANDAU, 2008; WALSH, 2009). Sendo assim, compreende-se a interculturalidade como ação política-reflexiva-social essencial para compor as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) que atuam na primeira etapa de ensino da Educação Básica.

Desse modo para Candau (2008), a educação intercultural é aquela que percebe a heterogeneidade social em suas especificidades: rejeitando uma visão multiculturalista das culturas, que ao advogar o reconhecimento das diferenças e singularidades dos grupos/povos (indígenas, negros, classes populares, homossexuais, e assim por diante), promove uma assimilação das culturas, tentando incorporá-las na cultura hegemônica. Visto que, de acordo Candau (2008), o multiculturalismo não altera a estrutura da sociedade, porém viabiliza uma “política assimilacionista”, que em nada colabora para a ruptura da desigualdade social vigente, em todas as esferas, inclusive a educacional.

No campo da educação, a perspectiva multicultural, segundo Candau (2008), propicia um “discurso” de inclusão da diversidade cultural, marcado pela universalização e acesso à escolarização, porém sem que interfira no caráter hegemônico (monocultural) da sua organização e estrutura:

[...], tanto no que se refere aos **conteúdos do currículo** quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente (CANDAU, 2008, p. 50, grifo nosso).

Em contraposição à lógica monocultural da educação, Candau (2008), defende a essencialidade da interculturalidade para o espaço escolar, cujo objetivos são: a) baseia-se na inter-relação de distintos grupos culturais que coexistem na sociedade; b) essas culturas são dinâmicas e tem sua própria história; c) as relações culturais são marcadas por conflitos; d) promove uma educação para o reconhecimento do “outro”; e) enfrenta a assimetria monocultural e abre espaço para o diálogo entre os vários grupos sociais e culturais. Nessa direção, a educação intercultural, proposta por Candau (2012), traz elementos essenciais para (re)pensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, visto que rejeita o padrão hegemônico e etnocêntrico, presente nos currículos escolares, pautada na justificativa da “universalidade”

dos conhecimentos e propõem ações educativas que promova e valorize os diversos saberes, experiências que conforma o pertencimento identitário dos sujeitos, marcado por suas singularidades e distinções culturais, no qual a igualdade materialize nas diferenças e as reconheça como elemento central do processo educativo: “[...] rompendo dessa forma com o caráter monocultural da cultura escolar” (CANDAUI, 2012, p. 246).

Outrossim, a Educação Infantil como espaço educativo, precisa romper com as estruturas de dominação que subalterniza os conhecimentos locais, amazônidas, étnicas, de relações de gênero, das infâncias no âmbito do ensino, das práticas pedagógicas, do currículo, da formação continuada dos(as) educadores(as). A interculturalidade crítica, proposto por Walsh (2010), nos auxilia para o processo de decolonização da Educação Infantil, pois, configura-se “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76). A interculturalidade defendida pela autora: imbrica em uma educação como processo horizontal, democrático, solidária e insurgente, que reconhece às diferenças culturais a partir de práticas interculturais que articulam-se como *práxis* de libertação e humanização dos sujeito sociais e como elemento de enfrentamento a subalternização e colonização que marca a matriz moderno-colonial em distintos estratos da sociedade que configura a dominação de poder, do saber e ser, cujo objetivo busca “desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; [...]” (WALSH, 2005, p. 45).

A interculturalidade crítica em consonância com a decolonialidade, de acordo com Walsh (2005; 2009; 2010), possibilita-nos a (re)pensar a Educação Infantil, por meio de práticas, saberes “outros” que emergem da vida sociocultural dos sujeitos, demonstrando que o conhecimento não pode ser aquele pensado de forma verticalizada, tradicional e padronizada, pois, em sua concepção a interculturalidade, está vinculada há uma ação educativa que se reinventa, resiste e valoriza as diferenças culturais em suas especificidades, sendo instrumento e/ou projeto de luta político e social contra a cultura escolar hegemônica: “[...] ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (WALSH, 2009, p. 25).

Somando a esse debate, Oliveira (2021), desvela a opção decolonial em educação a partir de uma perspectiva militante necessária para e qualquer educador(a) comprometido(a) com uma *práxis* pedagógica decolonizadora, em que suas práticas assuma o desafio, a luta e a insurgência de intervir na realidade a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, tendo a pedagogia decolonial como “[...] um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela

Modernidade/Colonialidade” (OLIVEIRA, 2021, p. 32). Explicitando que a Pedagogia Decolonial constitui-se como produção de conhecimento na ação de “[...] transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto com os movimentos sociais (OLIVEIRA, 2021, p. 32). Esses elementos importantes para (re)pensar as práticas pedagógicas em seu sentido insurgente na e para a primeira etapa de ensino da Educação Básica.

Oliveira (2021), mostra os aspectos que compõem a pedagogia decolonial, enquanto opção decolonizadora para (re)pensar os processos educativos. A primeira delas reside na “opção decolonial” como prática dialógica presente nas diversas realidades educacionais e dos próprios movimentos sociais e políticos, em suas formas de ser, pensar, fazer e sentir contestando a “retórica da modernidade”. A segunda, considera o diálogo e a interseção com os movimentos sociais para a construção ou formulações teóricas pedagógicas em que possa realizar de fato a ruptura da “[...] condição colonial opressora” (OLIVEIRA, 2021, p. 30). A terceira, também parte do diálogo, a produção do conhecimento cujo enfoque reconheça os “[...] os processos plurais em construção, que não se forjam somente em espaços acadêmicos e institucionalizados” (OLIVEIRA, 2021, p. 30).

A quarta refere-se na ideia que a pedagogia decolonial desconsideram a existência da “[...] lógica da neutralidade nos processos pedagógicos” (OLIVEIRA, 2021, p. 30), mostrando que qualquer forma de teorização ou teorias têm uma intencionalidade, ou seja, que defende ou posicionam-se em favor da modernidade e da própria colonialidade ou parte em uma leitura crítica e contra-hegemônica ao pensamento moderno-colonial. O quinto e último elemento, diz respeito, que o perfil da pedagogia decolonizadora assenta-se uma atitude e/ou postura militante, na direção de “[...] projetar uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada sempre em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade-colonialidade” (OLIVEIRA, 2021, p. 30).

Logo, a defesa das pedagogias decoloniais na primeira etapa de ensino constitui-se como uma ação pedagógica, política, social e epistêmica capaz de produzir conhecimentos “outros” entre educandos(as) e educadores(as) de forma horizontal e solidária, possibilitando aprendizados que transcende o espaço da sala de aula e questiona as relações de poder presente na sociedade, em seu sentido, racial, subalterno e inferiorizado que conforma as classes sociais, em especial aquelas construídas diariamente na vida sociocultural dos sujeitos, como os povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, camponeses – bem como dos saberes elaborados pelos movimentos populares e sociais, que representam os interesses dos povos ancestrais ou atuam na defesa dos direitos de grupos marginalizados (mulheres, negros, crianças, pessoas com deficiências, *gays*, etc.), possibilitando uma educação cujo teor seja de caráter humanizado,

democrático e libertário das teias que compõe o pensamento moderno-colonial (CANDAU, 2008; MOTA NETO, 2015; OLIVEIRA, 2021; WALSH, 2009, COELHO, 2020).

Assim, as pedagogias decoloniais devem ser compreendidas em um conjunto de práticas “outras” que não coadunam com a matriz colonial, nos quais são construídas ou realizadas por premissas-forças que estão no bojo da existência e resistência do contexto latino-americano. Cabe, portanto, como educadores(as) que têm a responsabilidade da formação social das crianças construir dentro da educação formal uma ruptura com a pedagogia colonizadora e o favorecimento de práticas pedagógicas decoloniais arraigadas as premissas que emergem da exterioridade negada pela racionalidade moderna, como aponta Dussel (1993).

De modo, que retomando a discussão das premissa-forças, ressalta-se que estas antecede e precede os mecanismos de opressão realizado pela colonialidade/modernidade – seja como modos de vidas outros marcado pelos saberes da ancestralidade que resistiu aos efeitos da colonização e eurocentrismo – seja como fratura na dominação hegemônica do pensamento moderno-colonial que traduzem nas maneiras outras como “lutas”, “resistências”, “insurgências”, “libertação” que transfiguram-se em “atitudes” e “razão” decolonial – ademais, soma-se a “interculturalidade crítica”, “transmodernidade” como projeto ético, político e social, cujo teor deve está na ação pedagógica do educador subversivo que não contenta-se em reproduzir as formas dominantes de manter as mesmas estruturas de poder e sonham por uma sociedade justa, amorosa e democrática (DUSSEL, 1993; 2005; FREIRE, 1987; 1994; 2015; MOTA NETO, 2015; MALDONADO-TORRES, 2008; WALSH, 2014).

Nessa perspectiva, as premissa-força em consonância com as pedagogias decoloniais (MOTA NETO, 2015; OLIVEIRA, 2021; PALERMO, 2014; WALSH, 2009; 2014), permite pensar práticas decoloniais e interculturais a partir da realidade social das crianças e da própria compreensão que elas são seres pensantes, carregadas de experiências e saberes, no quais colaboram para decolonizar o processo educativo no universo escolar. Ademais, um ponto central da pesquisa reside no fato ou na ideia da defesa das práticas decoloniais na e para a Educação Infantil, visto que a colonialidade pedagógica persiste nas práticas pedagógicas e curriculares direcionadas a primeira etapa de ensino – apesar de práticas decolonizadoras ainda que pontuais – o que consideramos um elemento importante durante o processo da pesquisa feita no *locus* de investigação – contudo, sem perder de vista o compromisso social de educadores(as) decoloniais, ou seja, a superação das raízes modernos-coloniais que permeiam a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa procuramos enfatizar as contribuições da decolonialidade para (re) pensar a Educação Infantil como uma “espaço” decolonizador cujo potencial coopere para um aprendizado simétrico, intercultural e solidário entre os(as) educadores(as), alunos(as), comunidade, etc., – cujo sujeitos construam conhecimentos ou modos de pensar “outros”, que levam em conta as contribuições ou saberes dos educandos(as), suas identidades ou pertencimento social como elemento possíveis a ação educativa na escola. No entanto, encontramos vestígios de práticas pedagógicas que ora soma para a perspectiva decolonial da formação das crianças – ora reproduzem práticas colonizadoras em seu fazer educativo.

No entanto, reconhecemos que tais práticas são atravessadas por um currículo hegemônico que reproduz a colonialidade pedagógica como pode-se visualizar nas práticas curriculares através da Base Nacional Comum Curricular e o planejamento curricular do Município de Maracanã.

Nessa direção, o contexto da pandemia e pós-pandemia trouxe desafios para ação do(a) educador(a) em relação ao processo de ensino e aprendizado das crianças, visto que os(as) educadores(as) tiveram que lidar e se adaptar ao modelo de ensino remoto, principalmente no uso das tecnologias digitais, para além disso, o retorno das aulas presenciais evidenciou problemas estruturais existente na escola, a exemplo da falta da merenda escolar e na falta de socialização entre as crianças na Educação infantil permeada pelas interações e brincadeiras.

Por outro viés, percebemos ao contrário do que é apregoado nas práticas curriculares nacionais (RCNEI, DCNEI, BNCC) em que a educação das crianças precisam está permeada pelas interações sociais e brincadeiras, um dos elementos que destacamos como decolonial presente nos documentos em questão – apesar, como já explorado há marcas dominante de uma pedagogia colonizadora, em especial na Base Nacional Comum que não menciona e/ou aprofundar às questões de gênero e étnico-racial na primeira etapa de ensino. Além disso, verifica-se que no Município de Maracanã esse documento normativo é tratado apenas como critério de “avaliação” em classificar como está o desempenho das crianças no final do ano letivo, atendendo um aspecto formal da burocratização da educação, pois, o que impera no planejamento curricular proposto pela Secretaria de Educação seja no ensino remoto ou ensino presencial é a obrigatoriedade de dar conta de um calendário escolar pautado na alfabetização e datas comemorativas e pouca atenção nas interações sociais e brincadeiras.

Assim consideramos a emergência em problematizar a Educação Infantil dentro de uma perspectiva decolonial, pois, ao realizar a pesquisa na três unidades de ensino a partir das

narrativas dos(as) educadores(as) e atividades realizadas em sala de aula e sua interlocução com as práticas curriculares ficaram evidente que a predominância da pedagogia colonizadora ainda se faz presente no processo formativo das crianças, contudo, sua visão sobre o currículo proposto pelo município são permeados por uma razão e atitude decolonizadora, pois, elucidam a importância de tratar a cultura local dentro da valorização dos saberes, experiências “outras” que emergem do território maracanaense, porém, percebem serem limitados em suas práticas pedagógicas devido não ter uma formação ou materiais educativos apropriados para tratar sobre a diversidade sociocultural do município.

Apesar da sua visão crítica sobre o currículo: os (as) educadores(as) admitem que cumprem os conteúdos proposto para a Educação infantil pela Secretaria do Município de Maracanã, que baseia-se no cumprimento das datas comemorativas e a alfabetização, concepção essa de acordo com os(as) educadores(as) defendidas pelas famílias, porém, observamos nas narrativas e nas atividades realizadas no ambiente escolar sinais de práticas decoloniais na formação social das crianças, ainda que pontuais.

Salienta-se, portanto, a necessidade das pedagogias decoloniais para e na Educação Infantil, visto que a defesa dessa perspectiva nos move e desafia a conceber a educação por outro “ângulo”, que não seja aquela arraigada às práticas escolares monoculturais, no qual o processo educativo, o currículo, a formação dos(as) educadores(as), são elaborados a partir da perspectiva da razão moderna.

A decolonialidade, portanto, constitui-se como elementos inerentes ao projeto de sociedade cujo objetivo rompa com as raízes do pensamento moderno-colonial em todas as esferas sociais. Desse modo, as pedagogias decoloniais como extensão da opção decolonial é caminho “outro” de transformação e luta pelo respeito das diferenças culturais em seu sentido democrático e emancipatório. Nessa direção, o papel da Educação Infantil, aqui enunciada transcende seu espaço físico, e é compreendida em sua dimensão sociocultural, participativa e colaborativa, entre os(as) educandos(as) e educadores(as), reconhecendo como legítimo maneiras “outras”: materializando-se nas histórias de vidas, no contexto comunitário, das subjetividades, identidades, que são compostas por meio do diálogo intercultural/decolonial para(re)pensar o sistema educacional, particularmente no fazer pedagógico.

Dessa maneira, enquanto pesquisadora, compreende-se que esta dissertação termina em caráter (in)conclusivo, pois, compreende-se que ela procurou responder apenas dentro das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) que atuaram no contexto da pandemia e pós-pandemia, entre os anos de 2021 e 2022, em três escolas do Município de Maracanã (duas da zona urbana e uma da zona rural), e se estas contribuem para a perspectiva da sedimentação de

uma pedagogia (de)colonizadora. Dito isso, essa pesquisa procuram auxiliar a imersão em novos debates que compõem o contexto do município e amazônida, entre elas, lacunas que podem ser respondidas ou evidenciadas com maior profundidade em futuros trabalhos como: 1) a formação inicial e continuada dos(as) educadores(as); 2) as práticas educativas que ocorrem fora do âmbito escolar como possibilidade “outra” para a formação social das crianças; 3) pesquisas que tratem sobre as infâncias maracanaenses que emergem das ilhas, da cidade, das comunidades rurais e ribeirinhas; 4) estudos que tratem sobre as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade nas práticas curriculares e pedagógicas dos(as) educadores(as); 5) O ensino de pesquisas que colaborem para a desconstrução de um currículo urbanocêntrico e a defesa de uma prática curricular baseada na Educação do Campo – são alguns apontamentos de interlocução para (re) pensar a Educação Infantil, em especial a partir de uma educação intercultural e decolonial que se baseia as pedagogias decoloniais.

Como educadora, pontua-se que essa pesquisa defendem as pedagogias decoloniais para a prática pedagógica e curricular, trazendo importantes avanços para a necessidade ética-política-epistemológica do fazer educativo, cujo caminho pedagógico “outro”: reconhecem os distintos contextos escolares que são composto pela diversidade étnica, linguística, religiosa, cultural, entre outros, as quais são pertencentes e construídos pelos seus participantes (crianças, educadores, direção, coordenação, família) – questões pertinentes para a *práxis* pedagógica na e para a primeira etapa de ensino, cujo objetivos estejam solidificadas na concepção da educação intercultural e decolonial, ou seja, pautada no diálogo, alteridade e solidariedade, nos quais as trocas de experiências e conhecimentos seja de forma simétrica, autônoma, crítica e transformadora.

Nesse sentido, esse estudo foi produzido nos anos de 2021 e 2022, período que demarca ataques à educação pública e a figura do(a) educador(a), por meio de discursos reacionários e conservadores, engendrado pelo movimento Escola sem Partido, pautado na luta contra a “esquerdização” dos estudantes e a suposta “ideologia de gênero” que permeia o espaço escolar, apoiado pelo governo da época - enquanto isso, essa mesma gestão presidencial fez pouco caso das mortes ocasionados pela pandemia do Covid-19 e das invasões e genocídios ocorridas em terras Yanomami. Em tempos de retrocesso na educação no Brasil que procura manter a hegemonia de uma cultura escolar e do papel do(a) educador(a) a serviço da classe dominante, por meio de políticas educacionais que ataca os direitos dos povos tradicionais, das minorias sociais, na formação inicial e continuada dos(as) educadores(as) de forma constante: a decolonialidade colaboram para um projeto de transformação da educação e da própria sociedade que ultrapasse e supere a lógica da modernidade/colonialidade e construa novas

formas e experiências educativas que possibilite reconhecer os modos de sentir, pensar e ser “outro”.

A Educação Infantil, portanto, é um espaço importante para a construção de conhecimentos e aprendizagens que tem como princípio o diálogo intercultural/decolonial nas práticas escolares, impulsionando em conjunto, ou seja, na relação alunos(as) e educadores(as), a inclusão de “outros” saberes que são pertencentes as identidades, as subjetividades, o contexto sociocultural infantil, assim, por meio deles (re)pensar, lutar, resistir, insurgir, transgredir os modelos hegemônicos que perpassam a educação escolar e a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Elisângela Santos de. **De-colonialidades de saberes e práticas Educativas de educadoras em assentamentos Rurais no Estado do Maranhão**. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2017.
- AOOD, Maria Helena de Lima; ABREU, Waldir Ferreira; DIAS, Alder de Sousa. Decolonizar a formação de educadores na Amazônia: uma possível agenda de trabalho. In: **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas formativas na Amazônia**. Waldir Ferreira de Abreu e Damião Bezerra Oliveira (orgs). Editora CRV. Curitiba, 2021.
- ARIAS, Patricio Guerrero. 2010. **Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia** (primera parte). In: Calle14: revista de investigación en el campo del arte. 4 (Julio-Diciembre)
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2011.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro Decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. V.2, 2013, p. 89-117.
- BRANDÃO, Ana Caroline Lopes . **A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da Pedagogia Decolonial**. Dissertação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Desporto. Brasília: MEC. SEF. 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC. SEB. 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. **Portaria 343 de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília: 2020a.
- BRASIL. **Portaria 345 de 19 de março de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília: 2020b.
- BRASIL. **Portaria 395 de 15 de abril de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília: 2020c.
- BRASIL. **Portaria 473 de 12 de maio de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília: 2020d.
- BRASIL. **Portaria 544 de 16 de junho de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília: 2020e.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Brasília. 2004.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, PeriPaulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições** [online]. 2016, v. 27, n. 1 [Acessado 15 Abril 2022] , pp. 155-177.

BUENO, F.T.C., SOUTO, E.P., and MATTA, G.C. **Notas sobre a trajetória da Covid-19 no Brasil**. In: MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P., and SEGATA, J., eds. *Osimpactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia* [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, pp. 27-39.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 13, n. 37, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CASSIANO, Fabiana de Franca. **Ensino antirracista na Educação Infantil: novas perspectivas para o currículo**. Dissertação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2022.

COELHO, Maria Axiliadora dos Santos. **Práticas Pedagógicas de Educadores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2020.

COELHO, Olivia Pires. **As crianças são as verdadeiras anarquistas: sobre decolonialidade e infâncias**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2017.

CORREA, Maria Francisca Ribeiro. **“Entre o Rio e a Mata”**: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-PA. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2022.

COSTA, Euler. Os ataques à educação pública no Brasil: do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia. In: **Trabalho educador sob fogo cruzado**. Organizadores Jonas Magalhães ... [et al.]. – 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na produção *Stricto Sensu* em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas**. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2021

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62. 2019, p. 1216-1233.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Filosofia da Libertação de Enrique Dussel: contribuições ao pensamento decolonial. In: **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas formativas na Amazônia**. Waldir Ferreira de Abreu e Damião Bezerra Oliveira (orgs). Editora CRV. Curitiba, 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgar (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

EDUCADOR E1, E8, E9. Entrevista concedida a Débora Renata Marques Almeida. Maracanã-PA, 2022.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. Feuerbach. In: **A ideologia alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1996. pp. 21-53.

ESTADO DO PARÁ. **Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. Belém. Pará, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pa.pdf. Acesso em 06 de jul. de 2023.

ESTADO DO PARÁ. **Decreto nº 800, de 31 de maio de 2020**. Institui o Projeto RETOMAPARÁ, dispondo sobre a retomada econômica e social segura, no âmbito do Estado do Pará, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual e funcionamento de segmentos de atividades econômicas e sociais, e revoga o DECRETO Estadual nº 729, de 05 de maio de 2020, e o DECRETO Estadual nº 777, de 23 de maio de 2020. Belém. Pará, 2020. Disponível em: <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/files/pdf/6558.pdf>. Acesso em 06 de jul. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educador sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora: Olho d' Água. São Paulo. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Algumas inflexões sobre o Brasil**: um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. Revista REALIS, v.6, n. 02, Jul-dez. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, 2002, p. 257-272.

GOMES. Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**, n. 9, 2002, p. 38–47.

GOMES. Nilma Lino. Alguns Termos Conceitos Presentes no debate Sobre as Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10. 639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC. SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-41 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Interculturalidade, Fraternidade e Comunhão**: Referências para

a sustentabilidade na Amazônia. Texto apresentado no XVII Congresso Eucarístico Nacional: Simpósio sobre a Amazônia. Belém/PA, 2016 (digitalizado).

HAGE, Salomão Mufarrej. **AMAZÔNIA: Territorialidades e implicações para a Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes Paraenses**. 2011 (digitalizado).

HENRIQUE, Márcio Couto; FERNANDES, Rosani de Fátima. O que não fazer no "Dia do Índio". In: **História e ensino por historiadores: lugares, sujeitos e contextos**. Orgs: NUNES, Francivaldo ALVES; NETTO, Padovani Ernesto. 1ª Edição. Maringá. Viseu. 2020. p.62-77.

JÚNIOR, Eduardo Rouston. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a Criação de um Símbolo Nacional. **Revista Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.2, n.1, dezembro. 2010.

KUSCH, Rodolfo. 2000. **Obras Completas – Tomo II** (América profunda e El pensamiento indígena y popular em América). Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross.

MAÇANEIRO, Gisele Romildes. **“Somos todos iguais”**: narrativas de profissionais de Educação Infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas. Dissertação. Universidade Regional de Blumenau. Florianópolis. 2021.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, 2007.

MAROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista: Educação por Escrito**. Porto Alegre, v5, n.2, 2014, p. 154-164.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. Dossiê: Diálogos do Sul. **Revista Civitas**. Porto Alegre v. 14 n. 1, p. 66-80, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonidad Y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê Literatura, Língua e Identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbos; CANDAU, Maria Vera. **Currículo, conhecimento e cultura**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-46.

MOTA NETO, João Colares. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-**

Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2015.

MOTA NETO, J. C. da; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223. 2019.

MUNIZ, Débora Renata Marques. **Práticas mágico-religiosas e produtos farmacêuticos na cidade de Belém, entre 1938 a 1942.** Monografia apresentada à Faculdade de História. UFPA. 2013.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Mandingas da infância:** as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

OCAÑA, Alexander Ortiz; ARIAS, María Isabel López; CONEDO, Zaira Pedrozo. **“Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante”.** Faia. Vol. 7. No. 30, (2018): 172-200.

OLIVEIRA, Aline Madalena de Jesus. **Para aprender como os nossos:** saberes e fazeres brincantes do terreiro Matamba Tombenci Neto (Ilhéus/Bahia). Dissertação. Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é Pedagogia Decolonial. In: **Pedagogias Decoloniais na Amazônia:** Fundamentos, Pesquisa e Práticas. (Orgs) LIMA, Adriane Raquel de Santana, et. al. Editora CRV. Curitiba. 2021, p. 23-34.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de. **A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru:** encontros com a Pedagogia Decolonial na comunidade-escola. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2021.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; CORRÊA, Izete Magno. A Educação Paraense na Pandemia da Covid-19: desafios e possibilidades para o ano de 2021. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p. 1-19, Jan., 2022.

OLIVEIRA, Silvia de Sousa Araújo. **Ensino das relações étnico-raciais e Educação Infantil:** perspectivas legais e práticas escolares. Dissertação. Universidade Federal do Sul da Bahia. Teixeira de Freitas. 2019.

PAULA, Josiane Beloni de. **Andarilhagens de educadorxs:** Práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas – RS. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2020.

PAZ, Jonas Hendler da. **Pesquisa com crianças em teses de doutorado no Brasil:** uma análise a partir da (des)colonialidade. Dissertação. Universidade Vale do Rio Sinos. Porto Alegre. 2017.

PREFEITURA DE MARACANÃ. Decreto 130/2020, 15 de maio de 2020. Dispõe sobre a antecipação das férias escolares no ano letivo de 2020 da Rede Pública Municipal e de outras providências. Maracanã. Pará. 2020a. Disponível em: <https://maracana.pa.gov.br/wpcontent/uploads/2021/02/130.pdf>. Acesso em 06 de jul. de 2023.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Decreto 210/2020, 22 de julho de 2020.** Dispõe sobre as medidas de enfrentamento no âmbito municipal, à pandemia do Coronavírus COVID-19, versando sobre a prorrogação da suspensão das aulas na rede municipal de ensino. Maracanã. Pará. 2020b. Disponível em: <https://maracana.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/210.pdf>. Acesso em 06 de jul. de 2023.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Resolução nº 002 de 04 de agosto de 2021.** Aprova o caderno de atividades não presenciais, assim como os registros, relatórios e avaliação excepcional para o período de 02 de agosto a 03 de setembro de 2021, a serem implementados nas Escolas Públicas Municipais de Educação de Maracanã/PA. Maracanã, Pará. 2021a.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Resolução nº 003 de 20 de agosto de 2021.** Aprova o caderno de atividades não presenciais, assim como os registros, relatórios e avaliação excepcional para o período de 02 de setembro a 02 de outubro de 2021, a serem implementados nas Escolas Públicas Municipais de Educação de Maracanã/PA. Maracanã. Pará, 2021b.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Decreto nº 041/2021, de 22 de Março de 2021.** Revoga o Decreto N° 041/2021 de 22 de Março de 2021 e adota, na íntegra as medidas dispostas no Decreto Estadual N° 800/2020 e dá outras providências.. Maracanã. Pará 2021c. Disponível em: <https://maracana.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Decreto-Covid-19Maracana%CC%83-PA-revogac%CC%A7a%CC%83o-e-decreto-do-Estado-1.pdf> . Acesso em 06 de jul. de 2023.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Decreto nº 178/2021, de 13 de setembro de 2021.** Revoga o Decreto nº 041/2021, de 22 de março de 2021 e adota, na íntegra, as medidas dispostas no Decreto Estadual nº 800/2020 e dá outras providências. Maracanã. Pará 2021d. Disponível em: <https://maracana.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Decreto-Covid-19-Maracana%CC%83-PA-revogac%CC%A7a%CC%83o-e-decreto-do-Estado-1.pdf>. Acesso em 06 de jul. de 2023.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Diário de Classe.** Maracanã, Pará. 2021g. p.60.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Diário de Classe.** Maracanã, Pará. 2021h. p.54.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Diário de Classe.** Maracanã, Pará. 2021i. p.58.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Diário de Classe.** Maracanã, Pará. 2021j. p.56.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Diário de Classe.** Maracanã, Pará. 2021k. p.62.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Plano Municipal de Vacinação contra a Covid-19.** Secretaria Municipal de Saúde/ Coordenação de Vigilância de Saúde. Maracanã, Pará. 2021e.

PREFEITURA DE MARACANÃ. **Planejamento Curricular das turmas de Pré-I e Pré II.** Maracanã, Pará. 2021f.

QUEIROZ, Natália Fabiana Lima de; SILVA, Roseane Amorim da; SOUSA, Marília Rosália Cordeiro Antas de. **Os efeitos da pandemia da COVID-19 no processo educacional no Brasil entre os anos de 2020 e 2021.** Revista Thema. v.21. n.2, 2022. pp. 548-568.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER,

Edgar (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma a educação (anti)colonial**. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2019.

SAITU, Cecília de Campos. **Datas comemorativas e o currículo da Educação Infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico- raciais** . Dissertação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017.

SANTOS, Fátima Santana. **Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos**. Universidade Federal do Sul da Bahia. Dissertação. Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna. 2019.

SANTOS, Fernanda Muniz dos. **Tensões na construção de uma escola indígena intercultural e diferenciada nas aldeias guarani do Rio de Janeiro**. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Iraildes Bianco. **Sexualidade da criança na Educação Infantil: (re)pensando as práticas educacionais no ambiente escolar**. Dissertação. Universidade Federal do Sul da Bahia. Porto Seguro. 2021.

SANTANA, Jonathas Vilas Boas de. **Caderno, tranças, flechas e atabaques: a Escola Pluricultural Odé Kayodé sob uma ótica decolonial complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa**. Dissertação. Universidade Estadual de Goiás. Goiânia. 2018.

SANTANA, Juliana Santos de. **Educação Afrocêntrica: um currículo decolonial e antirracista na Educação Infantil**. **Educação Sem Distância**. Rio de Janeiro, n. 2, dez. 2020. p. 1-15.

SENGER, Márcia. **Educação Escolar Infantil indígena na Oka Katuana: a representação afetiva na construção da aprendizagem das crianças Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia)**.Dissertação. Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna. 2020.

SILVA, Ariene Vitalino da. **Pensamento Geométrico e Autonomia Intelectual: Práxis Pedagógica e Arte na Educação Infantil**. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro . Rio de Janeiro. 2021.

SILVA, Daiana da. **Educadoras negras: autoria e protagonismo na construção de práticas educativas anti-racistas e descolonizais na Educação Infantil**. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2020.

SILVA, Delma Josefa da. **Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em escolas localizadas na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas-PE**. Tese. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2017.

SILVA, Edivanda Jesus da. **Da BNCC ao Referencial Curricular Municipal (RCM): caminhos para uma Educação Infantil antirracista em Poções (BA)**. Dissertação. Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna. 2022.

SILVA, Jamaira Conceição da. **Entre livros e laços: o lugar da literatura negra no pertencimento étnico-racial de sem-terrinhas do acampamento Bela Manhã, em Teixeira de Freitas – Bahia.** Dissertação. Universidade Federal do Sul da Bahia. Teixeira de Freitas, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.156.

SILVA, Vanderlete Pereira da. **Mães manauaras e a educação das crianças pequenininhas: pluralidades históricas e resistência na cidade da floresta.** Tese. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2021.

SOUZA, Ellen de Lima. **Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam.** Tese. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2016.

SOUZA, Sulivan Ferreira de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Colonialidade Pedagógica: outras epistemologias e insurgências pedagógicas. In: **A produção do conhecimento em Educação na Amazônia.** Evento promovido pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. 2015. pp. 1-13.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação.** Alagoas. V.13, n. 31, jan-abr, 2021. pp. 527-550.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

UMBELINO, Gisele Origuela. **A Nova História Crítica de Mario Schmidt: um diálogo entre imprensa, academia e público consumidor sobre o livro didático e o ensino.** Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.7, nº13 jul-dez, 2017. pp. 23-43.

WALSH, Catherine. **(De)Construir la Interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador.** 2002. Disponível em: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>. Acesso em: 05 de jan. de 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad.** Signo y Pensamiento, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/sygnoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>. Acesso em 05 de jan. de 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver.** In. CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. **Lopedagógico y lo decolonial:** Entretejiendo caminos. Primera edición. Abya-Yala, 2014.

WALSH, Catherine. Entretejiendo **Lopedagógico y lo decolonial:** luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Edición y diseño: Abril Trigo. Editora Alter/nativas, 2017.