

POR UMA ESCOLA DE MUNDOS PLURAIS: DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edilma Assis de Souza Barbalho¹⁰

Resumo: Pretende-se neste artigo delinear os caminhos para iniciação do projeto de pesquisa que busca investigar o modo de funcionamento da estrutura e da prática pedagógica na educação infantil na primeira Escola Afro-Brasileira do Brasil a Escola Maria Felipa – Situada na cidade de Salvador, do estado da Bahia. A fim de levantar os dados sobre o modo de funcionamento da estrutura e proposta pedagógica para a Educação Infantil, além dos possíveis desafios enfrentados em explorar possibilidades de descolonizar saberes em uma escola afro-brasileira. Será realizada uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa para explorarmos cada proposta, no seu espaço e tempo, para apontarmos a dicotomia dos modelos de currículo na educação infantil. Para tal, utilizaremos as conexões dos referenciais teóricos estudados na disciplina de Metodologia da Pesquisa que dialogam com o projeto de pesquisa como: Bachelard (1938); Agamben (2005); além dos referenciais teóricos sobre a temática abordada como: Adichie (2018); Moore (2008); além dos marcos legais: a Lei 9394/96; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998); Lei 10.639/03 (2003); Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Educação das Relações

¹⁰. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Formação de professores e Identidade. Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Meira Pires de Carvalho. Endereço eletrônico: dilmaprofa@gmail.com.

Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009). A fim de identificar no contexto da crítica cultural, os avanços e desafios da Escola Maria Felipa na perspectiva de uma educação decolonial.
Palavras-Chave: Currículo. Descolonização. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo que tem como objetivo apresentar o plano inicial da Pesquisa de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, em andamento sobre o funcionamento da estrutura e da prática pedagógica na educação infantil da Escola Maria Felipa, a primeira escola Afro-Brasileira do Brasil, situada na cidade de Salvador, no estado da Bahia, visa apresentar o percurso realizado pela pesquisadora e inicia-se a partir das leituras dos filósofos com destaque para: Agamben (2005), Bachelard (1938), realizadas nas aulas da disciplina de metodologia da pesquisa em crítica cultural, ministradas pela Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes e o Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos que fomentaram a construção, sob o crivo da Crítica Cultural, de um novo olhar sobre o objeto de pesquisa.

No primeiro capítulo serão expostos, até aqui, os caminhos percorridos na construção e (re)construção da pesquisa, onde é apresentado um breve memorial da pesquisadora ao se deparar com um novo mundo de quebras/rupturas e desdobramentos de saber, experienciou um misto de emoções: sentiu angústia, sentiu-se incapaz, mas também viveu descobertas que viabilizou correlações entre as teorias filosóficas estudadas de Agamben (2005) e Bachelard (1938) admitindo analogias ao seu objeto de pesquisa.

No segundo capítulo será apresentado um breve estudo bibliográfico sobre o princípio decolonial aplicado a educação para alicerçar teoricamente a investigação em curso, no intuito de compreender como essa teoria deve ser permeada na escola para a garantia da inclusão de epistemes subjugadas, silenciadas e emudecidas a partir de um padrão educacional que permita o estudo de outras culturas, possibilitando uma educação intercultural.

Por fim, nas considerações finais este trabalho acadêmico apresenta um resultado parcial sob o pensamento dos filósofos Agamben (2005) e Bachelard (1938) e as conexões com o estudo bibliográfico que contextualizam a pesquisa iniciada sobre como acontece o funcionamento da estrutura¹¹ e da proposta pedagógica na educação infantil na primeira escola Afro-Brasileira no Brasil a Escola Maria Felipa, situada na cidade de Salvador, do estado da Bahia.

CAMINHOS ABERTOS PARA CONSTRUÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Ao pensar neste artigo, eu vivenciei momentos de crise epistemológica, pois ao iniciar as aulas do Mestrado em Crítica Cultural no campo da linguística (objeto, língua, literatura e suas relações intersemióticas) na Uneb/Campus II, pude perceber que muito do que imaginava saber, nada mais era do que o conhecimento empírico e que era preciso uma reorganização do que pensava saber para permitir que o novo conhecimento pudesse acrescentar no conceito presente causando um

¹¹. Modo como alguma coisa é construída, organizada ou está disposta: a estrutura de uma empresa.

desconforto, tornando o novo conhecimento um obstáculo, o que Bachelard (1938) vai chamar de obstáculo epistêmico.

A cada encontro com os filósofos estudados na disciplina de metodologia da pesquisa em crítica cultural, percebia o quão complexa eram as leituras e como tinha que resistir e (re)existir, afinal, estudar é um ato revolucionário e era necessário fazer valer todas as lutas/rupturas travadas pelos seus ancestrais para que ali (na universidade), pudesse estar desbravando novos obstáculos para formar o olhar mirando a minha produção epistemológica.

O encontro com o filósofo Agamben (2005), leitura densa, sensação de fracasso na compreensão da leitura, porém a partir das colocações dos colegas e professores, as inferências iam fazendo sentido e já realizavam conexões que foram radicalmente mudados a partir das novas leituras, e ao longo do caminho surgiam novas construções e desconstruções na imagem inicial do objeto de pesquisa. Eis então o início da mudança do olhar para estabelecer o que desejo pesquisar.

Focada numa investigação pautada na crítica cultural que articula língua e literatura na interface com outros signos no modo de produzir novas posturas diante das formas de existências subjugadas, este trabalho é uma etapa da pesquisa em andamento de como se dá o funcionamento da estrutura e a prática pedagógica na educação infantil da primeira Escola Afro-Brasileira Maria Felipa apoiando-se nos textos de alguns filósofos, a saber: Infância e a História de Giorgio Agamben (2005), onde ocorre conexões sobre a infância, a experiência e a linguagem, não no sentido cronológico da palavra infância, mas na condição

da experiência humana sem a linguagem. O *infans*¹² torna-se sujeito através da apropriação da linguagem, o sujeito linguístico e funcional, o sujeito cartesiano.

A subjetividade é não subjetiva, ela é constituída, pois nenhum homem nasce na natureza, nenhuma língua é separada de uma função cultural. A subjetividade não é nata do sujeito, não é essência, mesmo com a experiência é através da linguagem que ela vai se manifestar. Portanto, ter experiência da linguagem é o que torna o homem humano. Contudo, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência, como ressalta Agamben (2005, p. 21). Essa expropriação não está apenas na insuficiência da fala (linguagem), mas em experienciar sua inclusão com a sociedade, com o mundo.

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMEN, 2005, p. 21).

Hoje, não vivenciamos os horrores da segunda guerra, mas sabemos que ela, a guerra, não se faz necessária para a destruição das experiências. O fascismo executa esse papel até os dias atuais, expropria o sujeito das suas memórias, experiências e transforma em seres esvaziados e quando não se pode mais experienciar os acontecimentos, perde poder de fala daquilo que se participa, perde a aptidão de ser o sujeito da sua própria vivência. Este texto conversa com a pesquisa em curso na relação da expropriação da história, cultura e identidade da população negra brasileira, que

¹². Etimologicamente, *infans* refere-se a alguém que não fala (do latim *fari*: dizer, falar)

sofre com o racismo ao longo de quinhentos anos pela sistematização de valores e ideias eurocentradas.

Neste sentido a infância, filosoficamente falando é o lugar do “devir”. Só com as luzes atuais que podemos julgar com plenitude os erros do passado pois como diz Bachelard, (1938, p. 22): “é sempre a interpretação racional que põe os fatos em seu devido lugar”. E a depender do seu lugar de fala o sujeito pode assumir vários papéis a partir da linguagem. Em seu texto A epistemologia do conhecimento científico de 1938, Bachelard apresenta problemas científicos sob forma de obstáculos que afetam o ato de aprender e o conhecimento não questionado, regride ou estanca:

É assim que, em todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir. Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar. (BACHELARD, 1938, p. 21)

A condição de pensar a ciência se deve ao entendimento de língua e linguagem. A língua é um instrumento histórico, quando o sujeito tem acesso a língua e a experiência de expressar-se através dela, está fazendo história. Portanto são necessárias mudanças culturais na perspectiva da ruptura, estimulando ao encontro da história, da cultura e da identidade, que indicam a capacidade de produção e organização do conhecimento de todos que contribuiriam na formação da sociedade brasileira.

Este texto trata de rupturas de obstáculos que irão possibilitar a construção de outros conhecimentos e desta forma

também dialoga com a pesquisa em andamento no que se refere a quebra de um conhecimento eurocentrado que durante muito tempo foi visto como único, e que ainda permanecem cristalizados, em nossa sociedade, comprometido com o epistemicídio, dificultando o insurgir de outras concepções de erudições.

Ao longo dos anos, no Brasil Colônia, Império e República promoveu-se um modelo de desenvolvimento excludente, com uma postura permissiva ao racismo e a discriminação, que afeta a população afrodescendente até os dias atuais. E a discussão das relações étnico-raciais em todo território brasileiro ganhou força, gerou polêmicas e almejou conquistas importantes, através do Movimento Negro, que ao longo do decurso destacou a importância da educação como tática para transformação da sociedade e garantia dos direitos ao acesso e permanência da população negra aos variados níveis e modalidades de ensino, além do reconhecimento da contribuição epistêmica, cultural, religiosa, artística e econômica do negro para a formação da sociedade brasileira.

Após muitas décadas de luta, a vitória é alcançada com a conquista da Lei 10.639 de janeiro de 2003, marco legal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 e torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, oportunizando o resgate de outras histórias alforriando-se da história única brancocêntrica comprometida com o epistemicídio das outras concepções de mundo.

A lei 10.639/03 é um grande avanço, não apenas para os negros, mas para toda população brasileira que terá sua representação e contribuição reconhecida na construção da sociedade, oportunizando o resgate de outras histórias que façam sentido, desatando-se da lógica de uma história única, Adichie (2018). Essa lei propõe a obrigatoriedade da inserção da temática

de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica; o conteúdo programático deverá contemplar a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade e suas contribuições nas áreas socioeconômica, política e cultural para a História do Brasil.

A contemplação desses conteúdos deverá perpassar em todas as disciplinas ministradas no currículo, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Com a implementação desta lei houve a necessidade de estabelecer em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que é o resultado de políticas afirmativas e de reparações e reconhecimento da contribuição do povo negro, em especial, para a construção da sociedade brasileira a formação de atitudes de valor onde todos possam ter orgulho do seu pertencimento étnico-racial e a desconstrução do estilo racista de séculos.

Com base nessas diretrizes, em 2009 foi sancionada o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que visa atribuir responsabilidade aos mantenedores da educação a nível Federal, Estadual e Municipal, assim também como responsabilizar os atores da educação no âmbito escolar (gestores, coordenadores, professores e demais), atribuindo suas funções no cumprimento da implementação das diretrizes, em todos os níveis, modalidades de ensino e em escolas nas áreas remanescentes de quilombos.

Colaborando desta forma, para que o sistema de ensino cumpra as determinações legais no enfrentamento ao preconceito, discriminação e racismo, garantindo estratégias para a transformação da sociedade mais igualitária, garantindo o direito de todos. Contudo, o povo negro continua resistindo e

(re)existindo com lutas incansáveis pelos seus direitos, inclusive de reparação por parte do Estado democrático de direito pelos horrores que viveram e vivem até hoje.

A origem do racismo regressa a conflitos históricos, onde os povos dominados eram inferiorizados, Carlos Moore (2008), diz que o grande desafio docente na implementação da lei 10.639/03 está justamente no campo da sua atuação em difundir para seus alunos um conhecimento multidisciplinar sobre a história e cultura da África, já que isso também lhe foi negado.

É possível antecipar que a implantação do ensino da história da África no Brasil apresentará problemas que também tiveram que ser enfrentados e resolvidos no continente africano. Considerando a visão negativa sobre a África que predominou na sociedade brasileira durante tanto tempo, o primeiro desses problemas e, talvez, o de maior significância, tem a ver com o pesado legado de fontes bibliográficas eruditas poluídas. (MOORE, 2005, p. 29)

A história é permeada de subjetividade e é ela quem determina as interpretações e/ou realidade do outro, portanto ela, a História da África, deve ser estudada e analisada a partir da relação entre os países que compõe o continente africano e como estes contribuíram na formação de várias sociedades no mundo. Já que, durante muito tempo conhecíamos apenas a triste história deste continente e do seu povo colonizado e escravizado, constituindo um obstáculo a ser vencido na descoberta e disseminação da real história da África.

Cabendo ao docente desmontar estereótipos, preconceitos e discriminação que permeiam esses saberes reforçados pela visão hegemônica, na ruptura desses conhecimentos para construção/ampliação de outros. Levantando outros obstáculos, ao perguntar: Qual história queremos contar? Pois é neste sentido que o esforço deste profissional pode transformar vidas,

resgatando outros tipos de sujeitos, na história, na economia, na política e na formação da sociedade brasileira.

PRINCÍPIO DECOLONIAL APLICADO A EDUCAÇÃO

A história da educação no Brasil se deu ao longo dos anos pautada numa educação cristalizada no padrão colonial eurocêntrico, gerando a representação única de saber, o epistemicídio de várias culturas e etnias, negando a pluralidade de sua nação em relação ao não lugar que ocupa determinadas sociedades.

Adichie (2018), em seu livro “O perigo de uma história única” relata a experiência de suas leituras da literatura europeia, cujo as narrativas representavam pessoas de pele branca que comiam maçã e brincavam na neve, ficando convencida que os livros precisavam ter estrangeiros e ter coisas que ela não se identificasse, que não representasse o seu lugar. Ela, Adichie (2018), expõe ainda que não havia constituído a sua identidade como africana até chegar à faculdade nos Estados Unidos e sua colega americana relatar seus saberes sobre a África¹³, um lugar lindo, contudo execrado, com várias pessoas morrendo na miséria, aguardando a salvação do herói colonizador para tirá-los desta situação.

Foi então, que ela percebeu que quando não existe possibilidades de uma história intercultural, ficamos engessados na história única. “(...) é assim que se cria uma história única:

¹³. Termo usado para se referir a um país (e não um continente africano), o que deixava Adichie ainda mais irritada.

mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. (ADICHIE, 2018, p. 22)

Subalternizadas, tais comunidades vivenciam cenas de racismo, discriminação, preconceito, violência física e epistêmica, desencadeando situações que comprometem a aceitação, o empoderamento, a construção da identidade, valorização da sua ancestralidade, raízes e de sua cultura. E diante da necessidade de problematizar essa representação única pensou-se num projeto que rompesse, de fato, com o modelo europeu, dando lugar a outros mundos, literaturas, sujeitos e culturas.

Após a Segunda Guerra Mundial, essa representação tem seu declínio iniciado, quando começa a perder seu poder sobre suas colônias asiáticas e africanas. E só a partir de meados do século XX diversos autores decretaram aquela época como pós-colonialismo, indicando que o colonialismo estivesse terminado, mas o que se tem de verdade, foi o fim do colonialismo tradicional, pois uma resignificação mais profunda e duradoura chega com o capitalismo controlando as formas de dominar os recursos, o trabalho, limitar o conhecimento a uma relação de poder, chamado “colonialidade”¹⁴, o mesmo que colonialismo moderno. O que Quijano (2005) conceitua como a forma de dominação em relação a como as periferias são estruturadas, por meio da diferença, seja étnica, racial, de gênero, de classe.

E em contraposição a esse novo modelo de dominação, surge o termo decolonial que foi cunhado na América latina onde os povos são subalternizados e essa negação de termos as rédeas

¹⁴. É um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder.

do nosso próprio território, novos saberes e existência vem do processo de ocidentalização dos povos não europeus.

O projeto decolonial¹⁵ busca a emancipação epistêmica com o encargo de incluir epistemes subjugadas, silenciadas e emudecidas com um padrão educacional que permita outros padrões educacionais, possibilitando uma educação intercultural. Adichie (2018), demanda ações que considerem todas as histórias do continente africano, esse que é marcado por momentos de dores e terror, mas também onde vive o povo que é responsável pela construção de várias sociedades no mundo e tem sua história invisibilizada e seu direito de existir.

É o que ela vai reforçar ao afirmar que as histórias importam, embora algumas foram usadas para roubar as histórias de outros, também foram usadas para o empoderamento, o pertencimento e o olhar positivo reparando aquilo que foi destruído e esperar a dignidade de um povo. No Brasil, esse projeto decolonial chegou mais tarde, pois este foi o país que mais demorou a libertar os africanos e seus descendentes escravizados. Estudos pós-colonial no Brasil trouxeram à tona aspectos referentes as matrizes ameríndias e africanas que colaboraram para a constituição da sociedade brasileira, no entanto essa representação não consta nos currículos das escolas de educação básica.

¹⁵. Se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

E a partir daí, os estudos pós-coloniais nas décadas de 1970 e 1980, empenham-se em compreender como os colonizados constroem suas sociedades pautados na ideologia do colonizador, negando outras identidades e culturas. Desta maneira, ao pensar o currículo, torna-se necessário historicizar esse silenciamento e romper/decolonizar o conhecimento da cultura eurocêntrica do pensamento.

Surge, nesta perspectiva, o currículo decolonial que reflete sobre a urgência de desconstruir as epistemes ocidentais e ressignificar os estudos dos marginalizados e subalternizados, apontando para o resgate de outras literaturas/biografias que viabilizem processos de produção de conhecimento, expropriado/apropriado por muito tempo nas escolas brasileiras.

Compreender que este documento é campo de questionamento sobre os saberes hegemônicos, universais, que desqualifica outros mundos, cristalizando suas ideias sociais, econômicas e epistêmicas é necessário para aclarar como os países invadidos pelos colonizadores tiveram suas epistemologias emudecidas, e como os colonizados tiveram seu pensamento afetado pela subjetividade do colonizador, prevalecendo sobre eles. Portanto, o papel da educação decolonial é romper com a cristalização colonial, onde existe a história/cultura universal, transgredindo este universo epistêmico indo ao encontro da história/cultura de mundos plurais.

Para tanto se faz necessário práticas docentes, cujo, o olhar esteja voltado para uma educação com base num diálogo plural das epistemes. Uma prática subversiva na qual daremos ênfase nas relações étnico-raciais na educação básica do Brasil, enfim, uma práxis que possibilite pensar num currículo intercultural propondo outras formas de ver o mundo proporcionando o existencialismo aos nossos estudantes. Desta forma:

É fundamental que se reconheçam os processos segregadores e excludentes que formataram os sistemas

político e educacional e suas formas de legitimação de conhecimentos e epistemologias, de forma a resgatarmos, desocultarmos e legitimarmos outras formas de educações porque reais, porque diversas, porque legítimas. (FULY, 2022, p. 31)

Ao reconhecermos esses processos estancaremos, mesmo que parcialmente, o pensamento colonial que invisibiliza o outro, expropriando-o de suas histórias e culturas, para assim, fortalecer os multiculturalismos. Contudo, o pensamento à crítica colonial é pautado na urgência da humanização dos povos subalternizados, em especial os negros e indígenas, que foram invisibilizados na história da sociedade brasileira durante longos anos, ou apresentados em situações de inferioridade ou como selvagens e que foram heroicamente, civilizados pelos colonizadores.

Essa história não cabe mais como única e verdadeira, portanto, a proposta decolonial está em desconstruir essa subjetividade dos ocidentais visando uma educação intercultural. Adichie, (2018) vai nos dizer que muitas histórias foram usadas para denegrir, caluniar, mas elas também podem ser usadas para empoderar o povo proporcionando esperanças nas representações das múltiplas culturas, vista de outros olhares.

Numa sociedade como a nossa, que carrega em sua história uma trajetória de discriminação e negação da população negra, onde o branco já nasce em situação de privilégio como uma herança pautada no contrato da branquitude¹⁶, como acontece a inserção social das crianças na educação infantil, uma vez que na

¹⁶. Uma leitura da história e de seus efeitos no presente inspirada no pós-modernismo e no historicismo, nos quais o próprio conceito de superioridade racial foi construído socialmente para justificar a discriminação contra os não-brancos.

sua maioria, são crianças negras, com professores negros que vem de uma educação erudita poluída da hegemonia branca? Como acontece a formação transgressora desses docentes para possibilitar a afirmação dessas crianças negras que precisam de afirmação e ações positivas na socialização para aprender sobre si própria, validando sua história, cultura, raízes, empoderamento e identidade e sobre os outros a sua volta sem sentir-se inferior, mas parte contribuinte para a formação da sociedade brasileira? Essa sem dúvida, não é uma tarefa fácil, mas possível.

O Movimento Negro evidenciou em suas conexões de ações que a formação do professor é essencial para o combate ao racismo e produção de materiais pedagógicos voltados para a abrangência das desigualdades, por entender que o professor capacitado fará intervenções necessárias para reverter qualquer que seja a situação de maneira positiva possibilitando o reconhecimento da condição étnica das crianças, promovendo o respeito as diferenças, valorização de si e dos outros, numa convivência harmoniosa.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em seus eixos fundantes determina uma política de formação inicial e continuada para gestores e profissionais da educação e tal formação deve habilitar a compreensão sociocultural da sociedade brasileira, com intuito de que as representações sociais positivas favoreçam um ambiente escolar onde a diversidade seja respeitada, valorizada, superando o preconceito, o racismo, a intolerância religiosa, entre outros.

Também indicam: as atribuições do sistema de ensino no âmbito federal, estadual e municipal, nas instituições de ensino da rede pública e privada; as atribuições do coordenador pedagógico; as atribuições dos grupos colegiado e núcleos de estudo; as atribuições dos grupos de estudos afro-brasileiros e grupos

correlatos; as atribuições dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial. Além de organizar os níveis da educação básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior; e organizar as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica e Formação Profissional e Educação em Áreas Remanescentes de Quilombo).

Para a Educação Infantil as atribuições do plano nacional estão imbuídas no desenvolvimento e na formação da personalidade e os espaços para atender a esse público devem promover a eliminação do racismo e preconceitos, fazendo as crianças reconhecerem e valorizarem as diferenças, tendo o professor um papel importante neste sentido. Portanto, a avaliação das nossas próprias práticas, nos permite, rever e alterar as nossas posturas com intervenções não racistas e discriminatórias. Esse fazer pedagógico, a avaliação da própria prática, permite posicionamentos de construção e (re)construção na importância de estabelecer interações positivas entre as crianças e os professores.

Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na educação infantil, o que significa recuperar ou construir cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. (Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais- BRASIL, MEC, 2006, p. 39)

Defender uma prática pedagógica decolonial, consiste em esbarrar em um pensamento colonial, que destrói e esvazia o subalternizado, tornando-o invisível e inferior nas relações sociais, impondo um modelo que descarta todo e qualquer conhecimento que não seja o canônico. O pensar e agir pedagógico de forma

decolonial, antes de tudo, sugere uma análise do currículo colonial e suas reverberações sobre o ato de decolonizar.

As práticas pedagógicas, em sua maioria, ainda estão arraigadas com o pensamento universal branco e essa branquitude está cristalizada em nossas ações diárias, porque esse foi um padrão de longos anos. Como as ações pedagógicas podem favorecer um ambiente de imagem positiva nas crianças, se a imagem do profissional pedagógico também foi constituída neste ambiente único de saber? Como devem ser constituídas essa formação continuada dos professores para promover a educação decolonial? Já que a formação continuada do professor está diretamente relacionada a formação identitária, e esta formação vai implicar diretamente em que somos. Como a escola está estruturada para a funcionalidade de uma educação decolonial, já que a escola é um dispositivo colonizador/doutrinador?

Diante destes questionamentos surgiu o interesse em investigar como advém o funcionamento da estrutura e da prática pedagógica na Educação Infantil na primeira escola Afro-Brasileira no Brasil a Escola Maria Felipa. Situada na cidade de Salvador, do estado da Bahia, a escola é o resultado de um projeto pioneiro e o pensar de sua idealizadora, a professora doutora em ensino de química e consultora pedagógica Barbara Carine Soares Pinheiro, com uma proposta embasada em quatro palavras-chaves, a saber: Afrocentrada, Afro-brasileira; Antirracista e Decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a partir dos estudo e análises de cada um dos filósofos estudados na disciplina de metodologia da pesquisa em crítica cultural, deslumbrava-se outros saberes, outros pensamentos, a construção e reconstrução de olhares e foi nesta ação que tentou-se entender que é necessário mudar o olhar para

estabelecer o que se quer pesquisar, questionar o que não parece ser questionável e assim quebrar a lógica para a construção de novos saberes.

Bachelard (1938) vai nos dizer que a evolução do conhecimento ocorre somente quando o sujeito é capaz de transpor os obstáculos e por alguns conceitos estarem enraizados provocam maior resistência para a mudança e em algum momento podem retornar, se a quebra não ocorrer de forma bem-sucedida.

Pautada nas teorias de Bachelard (1938) e Agamben (2005) este artigo se apresenta na dialogicidade com a temática da pesquisa por meio do campo da linguagem e a subjetivação dos modos e formas de representações, assim como máquinas e dispositivos que propagam a imagem de uma história única contada no Brasil ao longo dos anos com um olhar eurocêntrico viabilizando a invisibilidade de outras histórias. Este artigo também faz menções aos marcos legais: a Lei 10.639/03 (2003); as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) e alguns teóricos que investigam o assunto, como: Adichie (2018); Moore (2008); Quijano (2005), Fuly (2022).

Desta forma, este trabalho apresenta um resultado parcial sob o pensamento dos filósofos Agamben (2005) e Bachelard (1938) e suas conexões com o estudo bibliográfico inicial que contextualizam teoricamente, a pesquisa iniciada sobre como acontece o funcionamento da estrutura e da proposta pedagógica na educação infantil da primeira escola Afro-Brasileira no Brasil a Escola Maria Felipa, situada na cidade de Salvador, no estado da Bahia.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 09.01.03: altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira*, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. 2004.

BRASIL. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*-, Brasília: Secad/MEC 2006, p. 39

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

FULY, Tatiana. *Que história você quer contar?: caminhos para uma educação decolonial-1ª ed.*-Curitiba: Appris, 2022

MOORE, Carlos. *Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil*. 2005. Disponível em:https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849149/mod_resource/content/1/WEDDERBURN,%20Carlos.%20Artigo%20cient%C3%ADfico.pdf . (Acesso em 16 de maio de 2023)

QUIJANO, Aníbal. *“Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”*. LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.