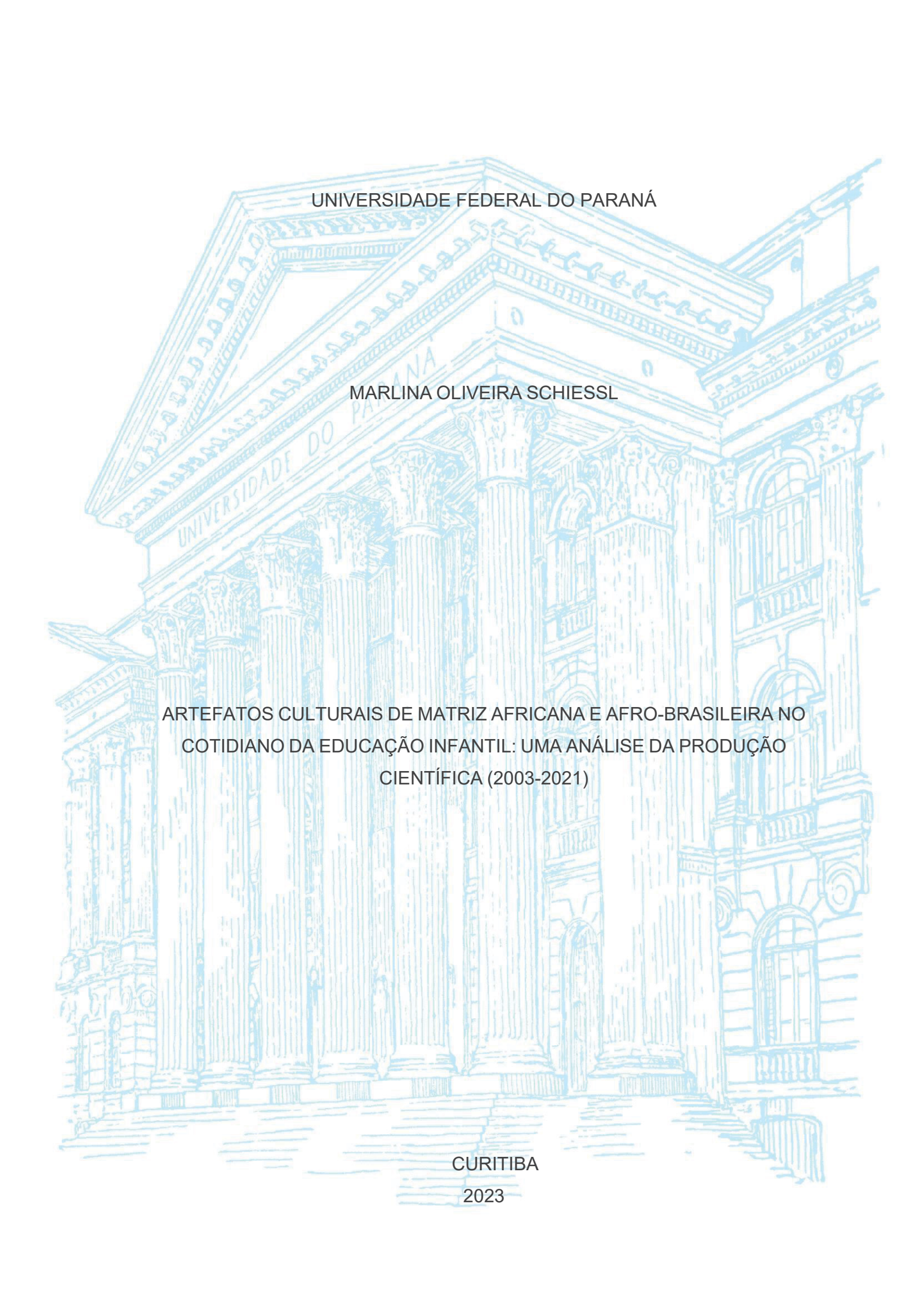


A blue line drawing of the main facade of the University of Paraná building. The drawing shows a grand neoclassical structure with a prominent portico supported by tall columns. The pediment above the columns contains the text 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right of the portico, there are arched windows and balconies. The drawing is done in a sketchy, architectural style.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARLINA OLIVEIRA SCHIESSL

ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA (2003-2021)

CURITIBA

2023

MARLINA OLIVEIRA SCHIESSL

ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA (2003-2021)

Tese apresentado à banca de defesa, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação do curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação da Universidade Federal do Paraná

Orientadora: Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Schiessl, Marlina Oliveira.

Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira no cotidiano da educação infantil : uma análise da produção científica (2003-2021) / Marlina Oliveira Schiessl – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Lucimar Rosa Dias

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Educação multicultural. 4. Relações étnicas. 5. Educação infantil. I. Dias, Lucimar Rosa. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MARLINA OLIVEIRA SCHIESSL** intitulada: **ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2003-2021)**, sob orientação da Profa. Dra. LUCIMAR ROSA DIAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Junho de 2023.

Assinatura Eletrônica
04/07/2023 19:37:51.0
LUCIMAR ROSA DIAS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
04/07/2023 17:15:49.0
MÍGHIAN DANAE FERREIRA NUNES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA)

Assinatura Eletrônica
04/07/2023 18:45:34.0
ROSENILTON SILVA DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP)

Assinatura Eletrônica
04/07/2023 21:37:57.0
VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
07/07/2023 11:28:22.0
PATRÍCIA MARIA DE SOUZA SANTANA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

*Dedico esta pesquisa à Mimi e ao Lipe, meus
sobrinhos, e também para todos os bebês e
crianças pequeninhas, que na relação de
Coordenação Pedagógica, marcaram minha vida
e ajudaram-me constituir afetos e a certeza de
que a luta por uma Educação Infantil que os
acolha na sua diversidade não é vã.*

AGRADECIMENTOS

Os dias de construção deste trabalho chegaram ao fim, acompanhados pela alegria de cada experiência vivenciada ao longo desse percurso educacional. Cursar a pós-graduação em nível de doutorado foi uma das oportunidades mais lindas e importantes da minha vida, eu, mulher negra, professora da infância, advinda da escola pública.

Seguramente, o doutorado é uma conquista que partilho com Tetê, minha mãe, amiga e inspiração e com o Claudinho, meu querido e cheiroso pai! Meus pais, ambos negros, trilharam um árduo caminho para que eu e meu irmão pudéssemos ingressar no ensino superior e cursar a tão sonhada faculdade!

Ao meu irmão Jô, minha cunhada Lelê e aos pretinhos mais amados desse mundo, Mimi e Liipe, minha sobrinha e meu sobrinho, agradeço do fundo do meu coração o amor, carinho, paciência e respeito que vocês têm demonstrado em relação às escolhas dessa irmã e titia.

Também compartilho a alegria deste momento com inúmeras pessoas que estiveram ao meu lado e que de modo gentil também cuidaram de mim, seja me trazendo comida ou um chazinho quente, escutando-me atentamente e compreendendo minhas ausências, mas ainda assim, escolhendo permanecer em minha vida.

Referencio todas as mulheres negras que vieram antes de mim e que travaram as lutas necessárias para que a pós-graduação se tornasse uma realidade, não apenas para mim, mas também para tantas outras mulheres negras como eu. Nesse contexto, expresso meu profundo agradecimento à Lucimar, minha orientadora, uma pesquisadora extremamente competente e dedicada que acolheu a minha pesquisa.

Ao longo dessa jornada acadêmica, Lucimar não apenas me orientou, mas também me acompanhou de maneira incansável. Ela cuidou de mim, enviou-me referenciais, respondeu às mensagens enviadas aos domingos pela manhã, leu minuciosamente cada trecho que lhe foi enviado, ouviu-me, sorriu e, ao longo desses quatro anos, compartilhou inúmeros momentos da minha vida pessoal, política acadêmica e pedagógica.

De mesmo modo, expresso minha sincera gratidão às colegas da Turma Sojourner Truth, composta exclusivamente por mulheres, da turma de Doutorado em Educação/2019, na linha de pesquisa Diferença, Diversidade e Desigualdade social em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Juntas, enfrentamos desafios, trocamos experiências, construímos conhecimento, fortalecendo assim, o nosso compromisso frente a promoção de uma educação mais justa, igualitária e acolhedora.

Referenciando as novas gerações de mulheres e intelectuais negras, expresso minha gratidão à Shay Ferreira, uma amiga especial e assessora parlamentar da pesquisadora/vereadora. Shay foi meu ombro amigo e interlocutora, oferecendo uma valiosa contribuição para esta pesquisa. Não apenas criou gráficos incríveis, mas também se tornou um verdadeiro apoio, transformando sua casa em um espaço acolhedor que, muitas vezes, funcionou como um verdadeiro quilombo para mim. Sua escuta atenta e sensível foi fundamental. Sempre lembrarei com carinho.

Agradeço às pesquisadoras Mighian Danae Ferreira Nunes, Patrícia Maria de Souza Santana e Valéria Milena Röhrich Ferreira e ao pesquisador Rosenilton Silva de Oliveira pela composição das bancas de qualificação e de defesa desta pesquisa, dedicando tempo, atenção, compartilhando suas percepções e contribuindo à construção deste trabalho.

Por fim, expresso toda a minha gratidão aos bebês e crianças pequeninas que, na relação de titia, professora e coordenadora pedagógica, me inspiraram a realizar este estudo. Pois ao fim, este trabalho tem a pretensão de contribuir para uma educação mais acolhedora, livre do racismo e feliz no contexto da Educação Infantil.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como as pesquisas acadêmicas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) apresentam os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira (ACMAB) nas experiências de bebês e crianças pequenininhas de 0 a 5 anos e 11 meses, frequentadoras da Educação Infantil, entre os anos de 2003 e 2021. Considerando que os ACMAB são elementos e materialidades que informam a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira e, por isso, indispensáveis no contexto da Educação Infantil, estabeleci os seguintes objetivos específicos: a) Inventariar os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira; b) Narrar os usos dos Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira no *corpus* investigado; c) Analisar se os ACMAB constituem as experiências cotidianas de bebês e das crianças pequenininhas, correlacionando-se a uma pedagogia da infância que contemple a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer). A pesquisa parte de perspectivas teórico-metodológicas que compreendem bebês e crianças pequenininhas como atores sociais, considerando seus pontos de vista e competentes para atuar ativamente na produção e (re)criação do conhecimento apropriando-se, interpretando e reinventando as culturas das infâncias, inclusive na perspectiva da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Desse modo, estabeleço como problema de pesquisa a seguinte indagação: considerando as especificidades e a importância das materialidades no contexto da Educação Infantil, como as pesquisas que articulam os campos da Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil apresentam os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira (ACMAB) nas experiências cotidianas de bebês e crianças pequenininhas nas creches e pré-escolas? Este estudo tem caráter bibliográfico e a busca do material se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, realizada na plataforma CAPES, com pesquisas datadas a partir do ano de 2003, quando houve a promulgação da Lei 10.639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil até o ano de 2020. Os resultados apontam a presença de uma multiplicidade de artefatos culturais que resgatam a história e a cultura Africana e Afro-brasileira mobilizados a partir de diferentes problemas investigativos. Desvelam os tempos, espaços e materiais na Educação Infantil, interrogarem a branquitude enquanto norma dos processos pedagógicos e consolidam-se fundamentais na construção de pedagogias da infância que respeitem a diversidade étnico-racial e as diferenças de bebês e crianças pequenininhas.

Palavras-chave: Artefato Cultural de Matriz Africana e Afro-Brasileira. Bebês e Crianças Pequenininhas. Educação Infantil. Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This research aims to understand how the academic research from the Theses and Dissertations Database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) presents Cultural Artifacts of African and Afro-Brazilian Matrix (ACMAB) in the experiences of babies and small children from 0 to 5 years and 11 months, attending Early Childhood Education, between 2003 and 2021. Considering that the ACMAB are elements and materialities that inform African and Afro-Brazilian History and Culture and, therefore, indispensable in the context of Early Childhood Education, I established the following specific objectives: a) Inventory the Cultural Artifacts of African and Afro-Brazilian Matrix; b) Narrate the uses of Cultural Artifacts of African and Afro-Brazilian Matrix in the investigated corpus; c) Analyze if the ACMAB constitute the daily experiences of babies and small children correlating to a pedagogy that contemplates the Education of Ethnic-Racial Relations. The research is based on theoretical and methodological that understand babies and small children as subjects capable of expressing their perceptions of the world, who are curious and investigative and competent to act actively in the production and (re)creation of knowledge, appropriating, interpreting and reinventing the cultures of childhood, including from the point of view of African and Afro-Brazilian History and Culture. Thus, I establish the following question as a research problem: considering the specificities and importance of materialities in the context of Early Childhood Education, how do researches that articulate the fields of Education of Ethnic-Racial Relations and Early Childhood Education present Cultural Artifacts of African and Afro-Brazilian Matrix (ACMAB) in the daily experiences of babies and small children in day care centers and preschools? This study is bibliographic in nature and the search for the material was conducted by means of a systematic literature review, carried out on the CAPES platform, with research dated from the year 2003, when Law 10.639/03 was promulgated and established the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in Brazil, until the year 2020. The results indicate the presence of a multiplicity of cultural artifacts that rescue African and Afro-Brazilian history and culture and are mobilized from different investigative problems, in addition to unveiling the times, spaces and materials in Early Childhood Education, questioning whiteness as a norm in pedagogical processes, consolidating themselves as fundamental in the construction of pedagogies that respect diversity and the differences of babies and small children.

Keywords: Cultural Artifact of African and Afro-Brazilian Matrix. Babies and Small Children. Early Childhood Education. Education of Ethnic-Racial Rela

RESUMEM

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo las investigaciones académicas del Banco de Teses e Dissertações de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) presentan los Artefactos Culturales de Matriz Africana y Afrobrasileña (ACMAB) en las experiencias de bebés y niños pequeños de 0 a 5 años y 11 meses, que asisten a la Educación Infantil, entre los años 2003 y 2021. Considerando que los ACMAB son elementos y materialidades que informan sobre la Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña, y por lo tanto, son indispensables en el contexto de la Educación Infantil, he establecido los siguientes objetivos específicos: a) Inventario de los Artefactos Culturales de Matriz Africana y Afrobrasileña; b) Narración de los usos de los Artefactos Culturales de Matriz Africana y Afrobrasileña en el corpus investigado; c) Analizar si los ACMAB constituyen las experiencias cotidianas de los bebés y niños pequeños, y si se correlacionan con una pedagogía que contemple la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. La investigación parte de perspectivas teórico-metodológicas que consideran a los bebés y niños pequeños como sujetos capaces de expresar sus percepciones del mundo, curiosos e investigadores competentes para participar activamente en la producción y (re)creación del conocimiento, apropiándose, interpretando y reinventando las culturas de la infancia, incluyendo la perspectiva de la Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña. Por lo tanto, planteo como problema de investigación la siguiente pregunta: considerando las especificidades y la importancia de las materialidades en el contexto de la Educación Infantil, ¿cómo presentan las investigaciones que articulan los campos de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y la Educación Infantil los Artefactos Culturales de Matriz Africana y Afrobrasileña (ACMAB) en las experiencias cotidianas de los bebés y niños pequeños en los jardines de infancia y pré-escolares. Este estudio tiene carácter bibliográfico y la recopilación del material se realizó a través de una revisión sistemática de la literatura, realizada en la plataforma CAPES, con investigaciones fechadas a partir del año 2003, cuando se promulgó la Ley 10.639/03, que estableció la obligatoriedad de la Enseñanza de la Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña en Brasil hasta el año 2020. Los resultados señalan la presencia de una multiplicidad de artefactos culturales que rescatan la historia y la cultura africana y afrobrasileña, y que se movilizan a partir de diferentes problemas de investigación, además de revelar los tiempos, espacios y materiales en la Educación Infantil, cuestionar la blancura como norma en los procesos pedagógicos y consolidarse como fundamentales en la construcción de pedagogías que respeten la diversidad y las diferencias de los bebés y niños pequeños.

Palabras clave: Artefacto Cultural de Matriz Africana y Afrobrasileña. Bebés y Niños Pequeños. Educación Infantil. Educación de las Relaciones Étnico-Raciales.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR AZOILDA LORETTO DA TRINDADE	46
QUADRO 2 – SIMILITUDE ENTRE AS PALAVRAS-CHAVE DE MINHA PESQUISA E DEMAIS ESTUDOS	66
QUADRO 3 – COMBINAÇÕES UTILIZADAS NO BANCO DE DADOS	68
QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DAS MARCAS EVIDENCIADAS NO <i>CORPUS</i>	77
QUADRO 5 – APRESENTAÇÃO DOS ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA APREENDIDOS NAS PESQUISAS POR CATEGORIA	96
QUADRO 6 – RESPOSTAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE COMO TRABALHAM A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE.	121

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A FOTOGRAFIA DE MARIA	30
FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DA COMPOSIÇÃO CONCEITUAL DE ARTEFATO CULTURAL DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	39
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS PROPOSTA POR TRINDADE (2010)	44
FIGURA 4 – PROTOCOLO DE REVISÃO DE LITERATURA: ETAPAS DO PROCESSO DE REVISÃO	64
FIGURA 5 – FASES DA ACNAS	74
FIGURA 6 – PANORAMA DAS PRINCIPAIS TEMÁTICAS INVESTIGADAS DENTRE AS PESQUISAS ANALISADAS	79
FIGURA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE ACORDO COM AS REGIÕES DO BRASIL	80
FIGURA 8 – GÊNERO DOS PESQUISADORES	81
FIGURA 9 – NATUREZA DAS PRODUÇÕES	82
FIGURA 10 – FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS	83
FIGURA 11 – EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO DAS PESQUISAS EM CONFORMIDADE COM O ANO DE PRODUÇÃO	85
FIGURA 12 – FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA USO DE IMAGEM DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS	93
FIGURA 13 – KIT LÚDICO DE BONECAS CRIADO PELA PESQUISADORA PARA ABORDAR A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	95
FIGURA 14 – PESQUISAS QUE CONTÉM EM SEUS TEXTOS AS EXPRESSÕES “ARTEFATO” OU “ARTEFATO CULTURAL”	99
FIGURA 15 – NUVEM DE PALAVRAS AO ENTORNO DAS EXPRESSÕES “ARTEFATO” E “ARTEFATO CULTURAL” NAS PESQUISAS	100
FIGURA 16 – PERCENTUAL DE PESQUISAS QUE RECONHECEM OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E AS BONECAS NEGRAS COMO MEDIADORES DA CULTURA NEGRA	103
FIGURA 17 – ACERVO DE BONECAS PARA REALIZAÇÃO DO TESTE DE BONECAS E BONECOS	104

FIGURA 18 – EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS DE AZOILDA LORETTO DA TRINDADE EM CONEXÃO COM A IDEIA PATRIMÔNIO AFRO-BRASILEIRO DEFENDIDA EM SUA PESQUISA	106
FIGURA 19 – AULAS DE PSCIMOTRICIDADE: AS DANÇAS, BRINCADEIRAS E JOGOS QUE REMETEM À CULTURA AFRO-BRASILEIRA	108
FIGURA 20 – DANÇA DO MACULELÊ	109
FIGURA 21 – APRESENTAÇÃO DO TAMBOR DE CRIOLA	109
FIGURA 22 – APRESENTAÇÃO DO TAMBOR DE CRIOLA EM RODA	110
FIGURA 23 – A FARMACOLOGIA DAS ERVAS MEDICINAIS	111
FIGURA 24 – DESFILE DA BELEZA AFRO COM DESTAQUE AOS ADEREÇOS E VESTIMENTAS	112
FIGURA 25 – NOME DAS TURMAS EVIDENCIA PROTAGONISTAS NEGRAS	114
FIGURA 26 – VIDA E OBRA DA CANTORA NEGRA E DEPUTADA FEDERAL LECI BRANDÃO	114
FIGURA 27 – DIFERENTES ACMAB NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	115
FIGURA 28 – CASAMENTO NA FAMÍLIA ABAYOMI	116
FIGURA 29 – PRESENÇA DOS ACMAB NA BRINQUEDOTECA DO CEI	117
FIGURA 30 – PRESENÇA DE DIFERENTES ACMAB NA BIBLIOTECA DO CEI	117
FIGURA 31 – RESPOSTA DAS SUJEITAS DA PESQUISA AO QUESTIONAMENTO COMO PODERÍAMOS ORGANIZAR OS MATERIAIS, ESPAÇOS E OS TEMPOS NA ESCOLA OU NA SALA QUE CONTEMPLAM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E OU AFRICANA?	120
FIGURA 32 – ADEREÇO DE TRANÇA ELABORADO PARA AS CRIANÇAS BRINCAREM.	124
FIGURA 33 – PORTA LIVROS NO CORREDOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	129
FIGURA 34 – PORTA DE ENTRADA DA CRECHE NO INÍCIO DA PESQUISA E DOS ENCONTROS REFLEXIVOS	131
FIGURA 35 – PORTA DE ENTRADA DA INSTITUIÇÃO CONTEMPLANDO A DIVERSIDADE RACIAL	132
FIGURA 36 – MURO LARETAL DA INSTITUIÇÃO COM A PRESENÇA DE UMA CRIANÇA NEGRA E OUTRA BRANCA	132

FIGURA 37 – REGISTRO DOS BRINQUEDOS QUE CONTINHA NA SALA DE AULA	134
FIGURA 38 – IMAGENS PRESENTES NA DECORAÇÃO DE PORTAS, MURALS E CARTAZES NO COTIDIANO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	135
FIGURA 39 – MASCOTE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	136

SUMÁRIO

1 NOTAS PARA INICIAR	17
1.1 INTRODUÇÃO	20
1.1.1 A constituição do problema e dos objetivos	23
1.1.2 Eu, os bebês e as crianças pequenininhas e as relações étnico-raciais: entrelaçamentos que conectam a pesquisa	29
2 CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA	37
2.1 os ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: UM ENSEJO CONCEITUAL	38
2.1.1 TECENDO O CONCEITO DE ACMAB EM DIÁLOGO COM OUTRAS E OUTROS AUTORES	41
2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
2.3 AS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENININHAS COM FOCO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	54
3. ASSENTANDO AS PEDRAS DO CAMINHO: EXPOSIÇÃO DAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	61
3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS	62
4 A ANÁLISE CRÍTICA DE NARRATIVAS E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE	71
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> INVESTIGATIVO	78
5 DAS AUSÊNCIAS ÀS PRESENÇAS: O EMERGIR DOS ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	88
5.1 UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO DAS AUSÊNCIAS	89
5.2 UM OLHAR SOBRE AS PRESENÇAS	95
5.3 A QUESTÃO CONCEITUAL E A NECESSIDADE DE ESTABELECEER CONSENSOS	118
5.4 AS MARCAS DO COTIDIANO E AS EXPERIÊNCIAS PROMOTORAS DA IGUALDADE RACIAL PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENININHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	125
5.5 OS ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E O ANÚNCIO DE (OUTRAS E NOVAS) PEDAGOGIAS DA INFÂNCIA	137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150

1 NOTAS PARA INICIAR

Para mim o ato de caminhar sempre conota possibilidades. Quando pequena, caminhar de minha casa até a escola, as possibilidades eram: andar de mãos dadas com a minha mãe, colher florezinhas do mato (amarelas e laranjadas) com meu pai, mascar folhas de funcho, ouvir as histórias da minha família ou então quebrar o gelo das poças de água congeladas nas manhãs frias do rigoroso inverno gaúcho. As possibilidades do caminho sempre me inspiraram. Para mim, desse modo, caminhar e apreciar as possibilidades sempre foi mais prazeroso do que a chegada aos destinos.

*Marlina Oliveira
Primavera de 2019*

Escolher as primeiras palavras para compor um texto configura-se para mim uma tarefa desafiadora, pois sempre me desperta um misto de alegria e ansiedade, a alegria do novo e a ansiedade ocasionada pelas incertezas do processo inicial da caminhada escrita. É por este motivo que recorri a uma lembrança da minha infância que traduzi nessa epígrafe para lembrar que caminhar pode ser prazeroso e oportuniza muitas possibilidades de vida.

Essas notas iniciais têm o objetivo de situar e apresentar alguns aspectos do contexto social e histórico em que este estudo foi produzido. O caminho percorrido nesta pesquisa teve várias alterações ao longo do processo, como as tomadas de decisões referentes à delimitação da temática, à elaboração do problema de pesquisa, à definição dos objetivos e à aproximação ou ao distanciamento de determinadas perspectivas teóricas.

No entanto, as alterações em relação aos caminhos metodológicos e a opção por realizar um estudo de caráter bibliográfico se deram por alguns aspectos, um deles foi a necessidade da adoção de medidas de distanciamento social, impostas pela pandemia mundial da Covid-19, que teve início na China, no final do ano de 2019, e deflagrou no Brasil em março de 2020.

Em linhas gerais, a Covid-19 consiste numa infecção respiratória, potencialmente grave e altamente transmissível entre os seres humanos, causada pelo SARS-CoV-2 – Novo Coronavírus¹. No Brasil, registrou-se o primeiro caso de

¹ Para fins de compreensão da realidade social na qual esta pesquisa foi produzida, julguei necessário situar brevemente a Pandemia da Covid-19. No entanto, observo que diante da mutabilidade e da ausência de previsibilidade acerca das transformações do vírus, as informações aqui contidas podem sofrer alterações até a finalização desta pesquisa ou nos anos vindouros.

morte por Coronavírus em fevereiro de 2020, no estado do Rio de Janeiro, a primeira vítima do vírus no Brasil foi Rosana Urbano. Uma mulher negra, trabalhadora doméstica, moradora da periferia carioca, ela foi infectada por sua patroa que esteve em viagem pela Europa que por sua vez não teve uma evolução grave da doença.

A Covid-19 encontrou no Brasil – na figura do então Presidente da República Jair Bolsonaro – um contexto negação e ataques à ciência, expresso na ausência de vontade política para realizar o devido enfrentamento da pandemia que vitimou mais de setecentos mil brasileiras e brasileiros, em especial, pobres, negras e negros e indígenas. Além de um rastro de morte, essa pandemia causou dores e sofrimentos que expuseram e aprofundaram as históricas desigualdades de raça, gênero, geração e classe social que estruturam a sociedade brasileira, como asseveram as pesquisadoras Lucimar Rosa Dias, Flávia de Jesus Damião e Maria Clareth G. Reis² (2020, p. 6):

A ausência de medidas efetivas de proteção às pessoas socialmente vulneráveis afetou sobremaneira às crianças e infâncias negras, afinal são às famílias negras que tiveram as condições de vida mais precarizadas com advento da pandemia e com ausência de políticas públicas abrangentes.

Segundo dados da Prefeitura de Brusque, cidade onde resido, no estado de Santa Catarina, de aproximadamente 140 mil habitantes, até início de setembro de 2022, foram contabilizadas 362 vítimas fatais³ por Covid-19. Em relação à Educação⁴, mais de 20 mil estudantes, da Educação Infantil à Pós-Graduação, das redes públicas e privadas, foram retiradas e retirados do convívio escolar entre os meses de março a dezembro de 2020. Esse contexto que impôs o isolamento social e o ensino a distância alterou o modo como docentes ensinavam e estudantes aprendiam, aprofundando ainda mais a histórica desigualdade educacional no Brasil.

Reitero que a exigência por mudanças metodológicas não foram exclusividade desta pesquisa, mas da maioria daquelas que, em certa medida,

² Nesta pesquisa, o nome de autoras e autores será transcrito com o nome e o último sobrenome por extenso. Esta decisão está embasada na produção de Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) que defende uma educação não sexista e postula sobre o quanto o sobrenome, usual em citações, invisibiliza as mulheres como pesquisadoras e estudiosas.

³ Dados disponibilizados no site oficial da Prefeitura de Brusque, disponível em: <https://portal.brusque.sc.gov.br/noticias/covid-19-confira-o-boletim-epidemiologico-desta-semana-24/>. Acesso em 08 set. 2022.

⁴ Neste estudo, compreendo a Educação como instituição social, independente, capaz de promover conhecimento e valores civilizatórios, portanto, assim como grafado em outras instituições como Estado e Igreja, opto por grafá-la com letra maiúscula, o mesmo conceito será utilizado para o termo Escola.

requeriam a presença em campo e sem a possibilidade de utilizar meios virtuais. No meu caso, a intenção inicial era realizar um estudo de caráter etnográfico junto aos bebês e às crianças pequenininhas em uma instituição de Educação Infantil.

Outro aspecto que motivou mudanças no percurso metodológico desta pesquisa foi a minha eleição como vereadora no município de Brusque/Santa Catarina, a exemplo de algumas mulheres negras como Antonieta de Barros, Lélia Gonzalez, Benedita da Silva, Vilma Reis, Macaé Evaristo⁵, mas, sobretudo, provocada pelo legado político de Marielle Franco.

Vereadora do Rio de Janeiro, Marielle era mulher, negra, mãe, filha, irmã, cria da favela da Maré, como se autodeclarava, socióloga e defensora dos Direitos Humanos que, juntamente de seu motorista Anderson Gomes, foi assassinada, vítima brutal da violência política de gênero e de raça presente no cenário político brasileiro. Esse crime despertou não só em mim, mas em diversas mulheres negras no Brasil, a importância de nos colocarmos a pleito.

Foi a partir desse contexto que lancei minha candidatura para o cargo eletivo de Vereadora no ano de 2020. Fui eleita com 753 votos, sou a única mulher da legislatura 2020-2024, sexta mulher da história desse município a ocupar uma cadeira como vereadora e a primeira mulher negra a assumir essa instância de poder.

Desse modo, ao realizar uma pesquisa de caráter etnográfico, nos Centros de Educação Infantil do Município de Brusque (CEI), uma condição de assimetria de poder que já estava dada pela minha atuação como Coordenadora Pedagógica efetiva do quadro do Magistério Público Municipal seria acentuada pela nova posição de vereadora e pesquisadora em nível de doutorado, em uma instituição.

Ao analisar essa conjuntura em diálogo com minha orientadora, avaliamos que essa realidade poderia alterar as condições do campo de pesquisa. Diante disso, repensamos os caminhos metodológicos e optamos por um estudo de cunho bibliográfico, que para além de preservar a questão colocada, respeitaria minha identidade parlamentar em construção, que na luta antirracista e na observância do pensamento feminista negro (bell hooks⁶, 2019) constrói a ética e a prática de interpelar o contexto educacional.

⁵ Estas mulheres negras citadas, em diferentes contextos históricos e sociais, perseguiram, ocuparam e ainda ocupam o espaço político brasileiro, e assim como eu, a maioria delas tem ou teve a Educação como bandeira e espaço de ruptura daquilo que Sueli Carneiro (2019) denomina de sistemático impedimento do acesso de mulheres negras às instâncias de poder.

⁶ Em respeito à vontade da teórica bell hooks, seu nome será grafado em letra minúscula.

1.1 INTRODUÇÃO

Este estudo está alocado na linha de pesquisa Diferença, Diversidade e Desigualdade Social em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Neste espaço, encontrei discussões e aprofundamento teórico necessários à construção de um projeto de pesquisa que se propôs compreender como as teses e dissertações produzidas no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, em diálogo com a Educação Infantil, abordam os elementos, materiais e/ou recursos didático-pedagógicos mediadores da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira com e para bebês e crianças pequenininhas na Educação Infantil.

Cunhado de forma inédita nesta pesquisa, o conjunto de elementos, materiais ou recursos didático-pedagógicos ao qual me referi anteriormente será, neste estudo, denominado por *Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira (ACMAB)*⁷ cuja ideia conceitual congrega diferentes aspectos teóricos-explicativos existentes.

Parto, inicialmente, do entendimento constitucional de Patrimônio Cultural cuja definição é formada tanto por bens materiais quanto imateriais, estabelecendo inicialmente que os ACMAB são amplos e diversos, conforme o Art. 216 da Constituição Federal de 1988:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - As formas de expressão;
- II - Os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988).

Na sequência, convoco a terminologia *materialidade* comumente utilizada por pesquisadoras da infância, à exemplo, Ana Júlia Lucht Rodrigues (2020), para designar toda sorte de recursos como brinquedos, músicas, histórias, mobiliário,

⁷ No próximo capítulo o conceito de ACMAB será abordado com maior densidade.

estrutura física (paredes, pisos, portas), elementos naturais (galhos, pedras, madeira, terra), dentre tantos outros, utilizados com finalidades didático-pedagógicas com os bebês e as crianças pequenininhas na Educação Infantil.

Desse modo, ao unir as ideias de patrimônio cultural e materialidade, acrescento a concepção de *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (VCAB)*, preconizados por Azoilda Loretto da Trindade (2010), para veicular sentidos e significados a toda gama de artefatos, materiais e imateriais, que acolham as experiências com a cultura negra na Educação Infantil.

A expressão *artefato cultural* já foi utilizada por pesquisadoras e pesquisadores em pesquisas que abordam temas das áreas de mídias sociais, história e cultura. Nas pesquisas do campo da Educação, a expressão surge na relação educação-curriculo, como nos estudos de Marlécio Maknamara da Silva Cunha (2011), Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas (2013), Sônia Marta de Oliveira (2020) e Lorraine Martins Gerotto (2021).

De maneira geral, há em comum entre os pesquisadores supracitados, o entendimento de que as materialidades carregam consigo sentidos e valores e são potenciais educadoras ou então transmissoras de conhecimento. Logo, ao acionarem a expressão *artefato cultural*, os estudos trazem os cotidianos, os seus usos e impactos na vida educacional a partir do entendimento que:

Significados são produzidos sempre que há uma ação ou quando o sujeito se apropria de artefatos culturais, é por meio desses significados e representações que se dá sentido àquilo que o sujeito é [...] esses artefatos culturais produzem significados e sujeitos, já que circulam por diversos processos e práticas e, no caso dos livros de literatura, eles produzem identidades. (GEROTTO, 2021, p. 31)

Ao problematizar, nesta pesquisa, a importância das materialidades, em especial as que se relacionam com a história e a cultura Africana e Afro-Brasileira, anoro-me na ideia das especificidades da Educação Infantil, que dizem respeito às particularidades do cuidar e educar, além de contribuir para o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009).

Posto isso, elucidado que situo este estudo no campo epistemológico da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) em diálogo com a Educação Infantil, no contexto de produções que apontam a relevância do fortalecimento de uma Pedagogia

da Eloísa Acires Candal Rocha (1999) e Ana Beatriz Cesaria (2003) que contemple a Educação das Relações Étnico-Raciais de maneira sólida e sistemática.

Todavia, isso requer conceber o ponto de vista dos bebês e as crianças pequeninhas como atores sociais plenos, de direitos, ativos e participativos dos diferentes processos de suas vivências e considerando, sobretudo, as suas diversidades tecidas na intersecção entre os marcadores sociais da diferença como, raça, geração, gênero e classe social dentre outros, como fatores determinantes as formas como as crianças vivenciam suas infâncias. .

Reconheço que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) adota a subdivisão etária de bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) a fim de reconhecer as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil. Logo, essa subdivisão deve ser observada atentando que:

os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças[...], todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (BRASIL, 2017, p. 40).

No entanto, não é objetivo desse estudo, abordar o tema a partir das especificidades etárias sugeridas pela BNCC. Dessa forma, opto por utilizar as terminologias bebês e crianças pequeninhas para designar o público da Educação Infantil, como compromisso ético e político, corroborando os estudos desenvolvidos pela pesquisadora Fabiana de Oliveira (2019) que, ao dar essa ênfase, posiciona, em especial, os bebês e as crianças pequeninhas de 0 a 3 anos, numa perspectiva que rompe com lógicas adultocêntricas que os excluem, inclusive do ponto de vista das pesquisas acadêmicas.

1.1.1 A constituição do problema e dos objetivos

Depois que fui aceita no curso de Doutorado e passei a atuar como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais ErêYá da UFPR, vivenciei inúmeras experiências, como por exemplo, a ampliação teórico-conceitual referentes às infâncias negras, formação de professores, educação para as relações étnico-raciais, e especialmente, a aquisição de repertório artístico, lúdico, brincante e literário, que provocaram em um olhar mais atento a questões sobre como promover uma Educação antirracista para e com os bebês e as crianças pequenininhas que frequentam a Educação Infantil.

O grupo de pesquisa ErêYá foi idealizado e coordenado pela professora Lucimar Rosa Dias: o nome ErêYá, advindo da composição das palavras crianças e mães, no idioma Iorubá, erê e Yá e representa uma demarcação o em que o tempo, o novo e o velho “são aspectos que perpassam as reflexões realizadas [...] no qual visa estabelecer conexões entre as dimensões de raça, geração, classe e gênero” (DIAS; BATISTA, 2019, p. 06).

Com foco em pesquisas sobre infâncias e mulheres negras, o grupo atua na formação inicial e continuada de professoras e professores, na revisão de práticas pedagógicas, organização curricular e seleção do repertório conceitual sobre as relações étnico-raciais.

As pesquisas deste grupo voltadas especialmente à Infância e à Educação Infantil, como: “A Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professores/as da Educação Infantil no município de Curitiba” (2010-2015) de Flávia Carolina da Silva (2016), “A literatura infantil de temática da cultura Africana e Afro-Brasileira, com a palavra as crianças: ‘Eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó!’” de Sara Pereira da Silva (2019), “Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR” de Aldia Mielniczki de Andrade (2021), possibilitaram-me aprimorar o prisma investigativo da pesquisa que aqui apresento, a partir de inúmeras indagações que passaram a acompanhar minha trajetória no doutorado.

Afinal, que Educação para as Relações Étnico-Raciais bebês e crianças pequenininhas têm acessado na Educação Infantil? Quais as características de um cotidiano contemplam uma Educação para Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil? Que materiais compõem o espaço da Educação Infantil? De que maneira os

materiais podem contribuir na mediação entre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e os bebês e as crianças pequenininhas na Educação Infantil? Ainda sobre os materiais, finalizo: o que torna determinado objeto um mediador da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira?

Todas essas questões foram se tornando mais e mais latentes a ponto de permearem meu percurso de disciplinas cursadas, leituras e seminários, culminando na elaboração do seguinte problema de pesquisa: **considerando as especificidades e a importância das materialidades no contexto da Educação Infantil, como as pesquisas que articulam os campos da Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil apresentam os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira (ACMAB) nas experiências cotidianas de bebês e crianças pequenininhas nas creches e pré-escolas?**

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é: compreender como as pesquisas acadêmicas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) apresentam os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira (ACMAB) nas experiências de bebês e crianças pequenininhas, frequentadoras da Educação Infantil, entre os anos de 2003 e 2021, a saber, 18 (dezoito) anos.

Já os objetivos específicos são: a) inventariar os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira; b) narrar os usos dos ACMAB no *corpus* investigado; c) analisar se a presença dos ACMAB constitui as experiências cotidianas de bebês e crianças pequenininhas e se eles se correlacionam com uma Pedagogia da Infância que contemple a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Ao apresentar tal objeto de pesquisa, parto do princípio que a Educação é um direito fundamental inalienável, assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), esta definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, espaço de vida e de relações sociais de bebês e crianças pequenininhas de 0 a 5 anos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Nessa seara, a alteração da LDB, após promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e posteriormente da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), tornou obrigatório o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena e inseriu o Dia

Nacional da Consciência Negra, por meio da inclusão dos artigos 26-A e 79-B, inscrevendo a Erer como princípio político e pedagógico a ser observado na “elaboração, execução e avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino” (BRASIL, 2013, p. 497), reafirmando assim a luta do Movimento Negro brasileiro (Gomes, 2017), ator político e educador, frente à superação do racismo e, especialmente, na construção de uma Educação escolar que respeite os valores civilizatórios e a contribuição dos povos africanos e indígenas à construção desse país.

O Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), é enfático em apontar que é por meio de uma Educação que se proponha “a divulgação e produção de conhecimento, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento racial” (BRASIL, 2004b, p. 11) que avançaremos na construção de uma sociedade justa, democrática, igualitária e livre do racismo, uma vez que a referida legislação:

Trata-se de uma política educacional que orienta o currículo nacional e que, portanto, deve ser seguida pela União, estados e municípios, fazendo com que as escolas reconheçam, valorizem e promovam – não apenas em seus **materiais**, mas também em suas **ações**, **discursos** e **atitudes** – as contribuições de povos e nações africanas e afro-brasileiras na formação do Brasil. (BENEDITO; CANEIRO; PORTELLA, 2023, p. 15).

Portanto, a partir dessas considerações e utilizando-me de ferramentas analíticas advindas do Feminismo Negro a Afro-Brasileira e partir das estadunidenses bell hooks (2019) e Patrícia Hill Collins (2019), englobo fragmentos de minhas experiências pessoais para compor a narrativa deste texto introdutório que, ao dizer sobre a construção do tema e dos objetivos de pesquisa, traz consigo o reconhecimento de uma pesquisadora que ao longo de sua vida se constituiu tendo a Educação como um valor estratégico à constituição do pensamento crítico, enfrentamento ao racismo e de oposição a toda forma de opressão social.

Desse modo, pontuo que minha trajetória profissional iniciou a partir da formação para professora da Educação Infantil no curso de pedagogia no ano de 2003, na Universidade Regional Integrada das Missões – URI campus Erechim/RS.

Chegar ao curso de pedagogia, no ano de 2003, significou realizar uma graduação num momento histórico, denominado “década da educação”, preconizado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que exigia a habilitação mínima⁸ de Ensino Superior para atuação como docente da Educação Básica. Em 2006, os cursos de licenciaturas de todo o Brasil passou a atender a uma significativa demanda de estudantes, especialmente, com formação em nível médio de Magistério, que precisavam se adequar ao fim do prazo estipulado pela legislação educacional.

Nesse sentido, minha história acadêmica no curso de pedagogia, construiu-se em conjunto com um extensivo número de estudantes já inseridas e atuantes nas mais diversas áreas da Educação, tais como: docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, direção escolar, coordenação pedagógica, coordenação de projetos em educação popular, juntamente com estudantes oriundos do curso de magistério, bem como do ensino médio regular, como no meu caso especificamente.

A passagem pelo Curso de Pedagogia foi marcada pela expectativa de me tornar professora, ou seja, uma profissional da Educação que pudesse contribuir verdadeiramente para mudanças almejadas naquele contexto de novas perspectivas educacionais, tão bem elucidadas pela referida LDB.

Embora não tenha me tornado uma estudiosa da perspectiva freireana⁹, confesso que os ideais de uma escola emancipadora, na qual professoras e professores, sujeitas e sujeitos pesquisadores, assumem o compromisso com o processo educacional, capaz de promover a cidadania e levar os educandos a pensar, questionar, analisar criticamente as situações, fazer escolhas e promover mudanças em seu entorno, por meio do exercício de uma prática docente libertadora e democrática, sempre me fascinou.

No ano de 2004, em meio a uma aula da disciplina de Realidade Brasileira, eu, como única estudante negra do curso, fui questionada pela professora sobre a nova política das cotas raciais para o Ensino Superior que estava permeando o debate nacional. Lembro-me da fala de uma das colegas ao argumentar que todos éramos iguais e que aquele debate nem deveria adentrar o campo da Educação. Lembro-me

⁸ Embora a LDB exija a habilitação mínima de Ensino Superior para a atuação de docentes na Educação Básica, a própria Lei, em seu texto, permite a atuação de profissionais apenas com Ensino Médio – Normal/Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

⁹ *Perspectiva teórica de Paulo Freire (ANO).*

também de em minha resposta, sem nenhuma entrada nessas discussões, apenas com os recursos de minha experiência de vida e dos debates que assistia na televisão dizer que o Brasil tinha uma dívida com o povo negro e que eu era a favor das cotas.

Minhas experiências com a questão racial na formação inicial, se deu apenas por breves discussões que surgiam em meio uma e outra aula. Contudo, umas das formas de me educar racialmente no ensino superior foi a presença de uma mulher negra, a Professora Mara Rubia Hort, coordenadora do Curso de Pedagogia entre os anos de 2003 a 2006. A presença daquela mulher negra, nordestina, bonita, bem vestida, ocupando um cargo de poder e de tomada de decisões me inspirou e me informou sobre os lugares que eu mesma poderia ocupar.

Meu trabalho de conclusão de curso na graduação circundou a formação de professores, problematizando as contribuições do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim para a formação da dimensão pesquisadora das/dos pedagogos.

Nesta pesquisa, tive a oportunidade de dirigir um olhar à estrutura e ao funcionamento do Curso de Pedagogia no Brasil, incluindo sua constituição histórica e suas regulamentações, bem como foi oportuno explicitar considerações relevantes aos aspectos estruturantes do Curso daquela instituição que alicerçou minha formação acadêmica.

No ano de 2009, fui aprovada no concurso público para o cargo de coordenadora pedagógica, deixando, assim, a função de professora da Educação Infantil para assumir um cargo de gestão no Magistério Público do município de Brusque, SC. Exatamente no dia 05 de fevereiro de 2010, dormi professora e acordei coordenadora pedagógica da Educação Infantil.

Inevitavelmente, o exercício da nova função, além de desafiador, desencadeou tantas outras inquietações em proporções gigantescas. Mesmo com habilitação para o exercício do cargo, proporcionada pela minha formação inicial e pela especialização, não me sentia suficientemente preparada para circunstâncias profissionais como as que passara a viver. Nessa direção, a única certeza que permeava meus pensamentos era a de que os saberes necessários à prática em coordenação pedagógica não eram os mesmos da docência na Educação Infantil.

Estar na escola, porém fora da sala de aula, possibilitou-me uma nova leitura a respeito desse espaço, por excelência, de construção de conhecimentos, experiências e vivências. A escola que eu conhecia, com mecanismos que eram do meu domínio

na função de professora tornou-se, na coordenação pedagógica, um lugar completamente insólito e que, por inúmeras vezes, na conjuntura do exercício de um cargo de chefia, era arraigado pela experiência do racismo.

Devo admitir que, ao assumir o cargo de coordenadora pedagógica da Educação Infantil na rede municipal de Brusque, deparei-me com certo bloqueio para me situar no novo ofício. Apesar de ter lido e relido, inúmeras vezes, as funções descritas em um rol de 35 itens regulamentados e ser habilitada para exercer o cargo, sentia dificuldades para compreender como deveria colocá-las efetivamente em prática.

Sentindo-me mais madura e segura profissionalmente, mas ainda com a avidez natural de quem necessita melhor compreender o processo educacional, no ano de 2015, ingressei no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus de Erechim, RS, problematizando a formação continuada do/a coordenador/a pedagógico/o atuante na Educação Infantil.

Na posição de sujeita histórica e social de meu tempo, destaco a coexistência das razões de ser, estar e de escolha da tríade: Mestrado Profissional – Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim e a Formação Continuada em nível de Mestrado, para assentar algumas das minhas inquietudes.

A escolha pelo *Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação* (PPGPE) da UFFS – Erechim decorreu de um fator basilar, pois, mesmo residindo em Brusque desde o ano de 2009, sou erechinense. Sendo assim, o deslocamento Brusque/Erechim¹⁰ foi prazeroso e marcado por acontecimentos felizes como acompanhar o último ano da vida de minha avó - minha mãe com açúcar -, estar na presença de meus pais semanalmente, rever amigos da infância e retomar o hábito do chimarrão.

A escolha pelo mestrado profissional ocorreu pelo fato de ter visualizado, nessa modalidade, a possibilidade de acolhimento da pesquisa, bem como por constituir-me coordenadora pedagógica com inquietações advindas do próprio cotidiano, associadas ao anseio de contribuir com a formação continuada de meus pares, isto é, com o grupo de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil da rede municipal em que atuo. Em linhas gerais, minha pesquisa de mestrado visou à compreensão

¹⁰ Erechim está situada no extremo norte do Rio Grande do Sul; faz divisa com o município de Concórdia, oeste catarinense. A distância é de 480 km e o tempo mínimo de viagem é de 7 horas.

das necessidades formativas dessas profissionais a fim de propor diretrizes à formação continuada.

E por conseguinte, os objetivos corresponderam à identificação das dificuldades mais latentes das coordenadoras e da compreensão que elas faziam do que é essencial à formação continuada para, a partir daí, apresentar diretrizes e elucidar propostas adequadas a esta respectiva formação. Assim, produzi a pesquisa: “Gestão da Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica: Diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico” (SCHIESSL, 2017).

Em suma entre os anos de 2015 e 2017, imergi em uma investigação em nível de mestrado que, para além de seu tema central, me colocou em diálogo e tessituras com temas como infância, educação infantil e formação de professores.

1.1.2 Eu, os bebês e as crianças pequenininhas e as relações étnico-raciais: entrelaçamentos que conectam a pesquisa

Elegi esta fotografia, tirada por Maria, como marco inicial do meu processo de tomada de consciência a respeito da consideração de bebês e crianças pequenininhas como atores sociais e sujeitos protagonistas da sua própria história no contexto da Educação Infantil. Sendo assim, digo que Maria, autora da fotografia a seguir, é uma das muitas Marias que conheci ao longo de minha carreira e que me possibilitaram aprender com elas... Maria Helena, Maria Paula, Maria Eduarda, Maria Fernanda, Maria Vitória, Maria Gabriela, Maria Luísa, Maria Júlia, dentre outras bebês e crianças pequenininhas!

FIGURA 1 – A FOTOGRAFIA DE MARIA



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2011).

Importa saber que, um certo dia, Maria, pouco mais de dois anos de idade, ao chegar para mais um dia na creche, estava num conflito acirrado com sua mãe em função de uma máquina fotográfica que trazia consigo. O cenário era mais ou menos assim: dia frio, chuveiro, atrasadas, a mãe com a sua mochila pesada em um braço e o bebê (irmão de Maria) no outro, enquanto a menina, correndo à frente da mãe, só queria saber de fotografar tudo que havia pelo caminho! A mãe contou que a menina fotografou a calçada, as plantas do caminho e o portão da creche!

Entre as resistências de Maria e os pedidos de sua mãe para que guardasse a câmera e se dirigisse à sala de aula, Maria parou na minha frente e ao me cumprimentar anunciou que tiraria uma foto minha, em seguida, o flash da câmera digital piscou e fui capturada por sua lente.

O ano era 2011, os ângulos dessa fotografia, a qual fui presenteada mais tarde, e toda a sua composição imagética sempre me mobilizou. Minha expressão ao ser surpreendida, a distância corporal entre mim, a adulta, e Maria, a visão espacial dela em relação ao mobiliário, como a distância da posição de Maria ao ventilador no teto da sala, são algumas provocações que os elementos dessa imagem que ainda me mobilizam.

Guardei essa fotografia em meu diário de trabalho e toda sua composição sempre me acompanhou. Reiteradas vezes, busquei-a para refletir sobre a vez e a voz de bebês e crianças pequeninhas na Educação Infantil. Mas, sobretudo, essa

imagem representa minha aproximação com pressupostos da Sociologia da Infância e o estudo sobre o lugar e a participação dos bebês e crianças pequenininhas na medida em que:

as crianças compõem um grupo, uma população que é tratada de forma subalternizada, ocupando uma posição marginal por conta da geração que ocupa e que se define por sua idade. Justamente é esse fator que define a separação entre adultos e crianças na sociedade e que também caracteriza esse período da vida denominado infância e que constitui relações de dominação dos adultos em relação às crianças. (OLIVEIRA, 2019, p. 226).

Ante o exposto, explico que não tenho a lembrança de, na graduação ou no mestrado, ter tido acesso a autoras e autores que versassem sobre a Sociologia da Infância e, tão pouco, a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais. No entanto, foi a minha experiência formativa no curso de Pedagogia que me inscreveu na docência da infância. Meu curso de graduação foi estruturado de maneira que, nos dois primeiros anos, vivenciei um currículo no qual sua organização primou por disciplinas que constituíssem uma base teórica sobre a Educação e a Pedagogia. Nos anos seguintes, o grupo de acadêmicas era dividido a fim de que a ênfase fosse em Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia dos Anos Iniciais, ambas com complemento em Gestão Educacional.

Ao optar pela Educação Infantil, tive a oportunidade de passar dois anos intensos realizando disciplinas que abordavam os fundamentos teóricos, didáticos e metodológicos da Educação Infantil.

Trago também a este texto as minhas lembranças de menina negra, nascida em casa de pai e mãe, negros e trabalhadores, no terceiro ano da década de 1980, ao norte do Rio Grande do Sul, na cidade de Erechim. Aos quatro anos de idade, no ambiente escolar, tive o primeiro contato com a perversidade do racismo.

Sempre ouvi de meu pai as seguintes frases: *“Somos uma família de pessoas negras.”* E complementando essa declaração, vinham as seguintes recomendações: *“Penteia bem os cabelos!”*, *“Vista boa roupa!”*, *“Vai para o colégio, sim... nós, negros, precisamos estudar!”*

As observações de meu pai o localizam num momento histórico no qual a luta negra contra o racismo, que é constituída por diferentes fases, evidenciava-se principalmente a partir dos cuidados que as famílias dispensavam à aparência física – deixar suas crianças negras impecáveis à lógica do que seria uma criança bem

vestida, penteada adequadamente nos padrões sociais vigentes naquele momento histórico – e não, necessariamente, na perspectiva de valorizar a estética negra ou constituição de uma estética negra, como ocorre na atualidade.

Conduzida pelas mãos de minha mãe, cheguei à escola. Aquela tarde ensolarada do mês de março de 1987, o entusiasmo das crianças, os sentimentos vividos, estímulos, sons e odores daquele lugar nunca saíram das minhas lembranças e ainda hoje, ao fechar os olhos, consigo lembrar da boa sensação de estar naquele lugar! Amei aquele espaço desde o primeiro instante, e nele tive a oportunidade de vivenciar tanto bons, quanto maus momentos.

É estarrecedor pensar que – desde muito cedo, a partir das relações vivenciadas em ambientes escolares – as crianças negras precisam aprender a lidar com injúrias e ofensas retratadas em expressões que desonram a integridade humana, tais como “cabelo de bombril”, “menina feia”, “neguinha do fubá” entre outras, ainda registradas em minha memória.

Certa noite, enquanto minha mãe passava roupa, contei-lhe chorando o que estava ocorrendo na escola. Com voz firme, ela ensinou-me a reagir para que eu não ficasse triste diante dos comentários e, encorajando-me, disse que eu não deveria chorar. Seguindo seu conselho, por muitos anos, não chorei.

Minha mãe me ensinou a ter postura corporal, andar com a cabeça erguida, escutar atentamente o que o outro falava e dar respostas semelhantes a “Vou contar à professora; cada um tem a cor que Deus deu”. Assim, em casa, a partir daquilo que meus familiares ensinavam, aprendi os primeiros mecanismos de defesa contra o racismo.

Numa determinada ocasião, aos nove anos de idade, em uma aula de Estudos Sociais, enquanto a professora transmitia conhecimentos sobre o Brasil colônia, deparei-me com uma imagem no livro didático na qual a pessoa negra encontrava-se numa condição subjugada. Na oportunidade, a professora nos explicou o sistema escravocrata de maneira resumida. Eis o meu primeiro contato com um conteúdo escolar sobre a presença negra no Brasil, bem como a primeira vez que vi pessoas semelhantes a mim, ou seja, negras, retratadas no livro didático, porque até então eu desconhecia por completo a história dos negros no Brasil e especialmente, do sistema escravocrata brasileiro.

Esse foi, categoricamente, um dos momentos que não gostei de estar na escola. Senti tristeza e medo; considerei a atitude humana cruel e, nesse instante,

contrariando o conselho de minha mãe sobre não chorar, chorei. Lembro-me de que, não satisfeita, comecei a folhear o livro avidamente em busca de respostas para minhas inquietações e, principalmente, indignação.

Em minha concepção de criança de 9 anos, raciocinando sobre aquele fato histórico, reivindicava saber mais sobre o povo negro, pois, para mim, aquela história do livro não poderia ficar somente naquelas informações tão rasas. Eu era uma menina negra e não me encontrava naquela situação, portanto, queria entender como o povo negro, que naquele momento representava meus avós, pais, tias, tios, primas e primos, superou aquelas condições.

Na época, eu não compreendia, mas este episódio de vida pessoal ilustrou com precisão dois pilares teórico-metodológicos nos quais esta pesquisa se sustenta: o primeiro diz respeito ao acesso à história e à cultura africana e afro-brasileira como um direito educacional voltado à “formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (BRASIL, 2004b, p. 10) para toda a Educação; o segundo sustenta o entendimento de que as crianças, desde a mais tenra idade, negras e brancas, são atores sociais plenos, dotados de capacidade para pensar suas problemáticas, requisitar conhecimento, propor temáticas de estudo, criar hipóteses e produzir culturas (SARMENTO, 2005).

Para minha decepção, a criança Marlina não encontrou justificativas nem mesmo referências no livro didático, apenas dados superficiais em relação à imagem que tanto lhe impressionou. Novamente, naquele momento, minha mãe entrou em cena... a minha querida Tetê, como carinhosamente a chamo, contou-me com calma e detalhes, o que havia acontecido àquelas pessoas. Além de expor os aspectos negativos, que naquele momento estavam me incomodando muito, ela narrou histórias de príncipes e princesas africanos, explicando-me, à sua maneira, que somos importantes. Para um melhor entendimento, apresentou a condição da nossa família, expondo a vida dela, do meu pai e dos meus avós, todos negros.

Minha avó paterna, Lolinha, muito atenta e cuidadosa, era vaidosa, pintava as unhas, ajeitava o cabelo e lia o jornal para o meu avô todas as manhãs. Já minha avó materna, a vó Ivone, cortava lenha e fazia o fogo para produção de pães e bolachas pintadas, com o intuito de presentear os filhos no Natal. Uma mulher simples que contratava uma moça para encapar o caderno dos filhos, pois não sabia lidar com essas coisas!

Quanto aos meus avôs, Lourenço, avô paterno, era construtor civil, com uma habilidade profissional surpreendente, a ponto de receber do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Estado do Rio Grande do Sul (CREA/RS) o título *honoris causa*, isto é, título laudatório de Engenheiro pelas contribuições e préstimos realizados em toda fronteira oeste do estado. Já, Agenor, avô materno, era um caminhoneiro caprichoso que viajava o Brasil inteiro com seu caminhão cheio de luzes coloridas. Por destacar-se no ramo, por três vezes, foi capa de uma revista nacional, referência nesse segmento.

Naquele momento, minha mãe, uma mulher negra e trabalhadora, articulou saberes didáticos, pedagógicos, históricos culturais e metodológicos como a história oral de minha família, que foram fundamentais para acalmar minhas emoções e reforçar a importância do povo negro. Mas, sobretudo, trouxe-me lições de amor e de justiça, ao trazer narrativas sobre a nossa família negra, possibilitando-me assim, ainda na pequena infância compreender que “todos os grandes movimentos por justiça social de nossa sociedade têm enfatizado fortemente uma ética do amor” (hooks, 2020, p.33).

No ano de 2011, o nascimento da minha sobrinha Mimi¹¹, uma menininha negra, suscitou em mim questões que estavam amortecidas, ou melhor, inibidas. Passei a rememorar episódios da minha infância, permeados pelo racismo e pensar em tais processos com criticidade, pois a partir daquele momento, havia chegado a minha vez de contribuir para a Educação de uma bebê negra, sendo esse um importante fator à minha tomada de consciência racial.

Foi a negrinha retinta da minha família que me fez compreender o quanto eu não lidava bem com a minha própria negritude, considerando que ainda trazia interrogações e falta de entendimento sobre inúmeros aspectos como: o processo de expropriação dos povos Africanos, as lutas e as resistências históricas do povo negro, a influência da cultura Africana e Afro-Brasileira e as contribuições da população negra à construção deste país.

Mais uma vez, voltei a chorar e constatei que isso ocorria a cada (re)encontro com a minha identidade. Mimi e a sua presença negra em minha vida me desafiaram a buscar respostas para alguns dos meus conflitos existenciais, e o maior deles foi o

¹¹ Mimi é o apelido carinhoso de Iasmin Francisco de Oliveira.

pouco que estava fazendo para a promoção de uma Educação antirracista no meu espaço de atuação como coordenadora pedagógica na pequena infância.

Cabe ressaltar que a Rede Municipal de Educação de Brusque só incluiu diretrizes para a Erer, em sua Proposta Pedagógica, no ano de 2019. Por isso, meu encontro com a Educação das Relações Étnico-Raciais se deu por meio da literatura de temática africana e afro-brasileira em função de uma orientação que faria junto a equipe de professoras para propor práticas pedagógicas para trabalhar histórias que abordassem essa temática, assim me dei conta do pouco que conhecia a respeito do assunto.

Logo, como profissional dessa Rede, ao longo de mais de 10 anos de atuação, nunca vivenciei processos de formação de professores voltados para essa temática e, como aponta Flavia Carolina da Silva (2016), tais movimentos são determinantes à promoção de uma Educação antirracista.

Empreendi buscas por materiais que me possibilitassem a compreensão das dimensões de um trabalho voltado à perspectiva da Erer na Educação Infantil e que subsidiasse as práticas em literatura que queríamos realizar. Convém destacar um documento que, nessa busca, permitiu-me uma aproximação qualificada ao tema: a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis (2016).

Este documento foi para mim, metaforicamente, a abertura de portas, visto que, por meio dele, conheci os demais documentos, isto é, o Parecer Nº CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a) emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (BRASIL, 2004b) e uma amplitude de referencial teórico para ancorar as minhas práticas de coordenação pedagógica diante da temática e me inserir definitivamente nesse debate até a chegada no doutorado.

Por tudo isso, tenho por hipótese que as pesquisas desenvolvidas neste campo não estão explicitando e trazendo relevância de quais Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira têm chegado a bebês e crianças pequenininhas na Educação Infantil. Logo, tenho por tese que conceituar, compreender e inventariar os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira reposicionará a as compreensões acerca dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (Trindade, 2010) no contexto da Educação Infantil.

Assim, considerando a problemática e os objetivos desta tese, o presente texto está organizado da seguinte maneira: notas para iniciar que tem o objetivo de situar o contexto social no qual esta tese foi realizada. Na sequência, apresento na introdução o delineamento do tema investigativo, explicitando o problema e os objetivos de pesquisa, atrelando-os às relações com minha trajetória de vida, bem como profissional da Educação Básica e de pesquisadora da Educação das Relações Étnico- Raciais e da Educação Infantil.

No segundo capítulo, apresento as bases teóricas que fundamentam a pesquisa, realizo um ensejo sobre a ideia de ACMAB aprofundando a discussão conceitual com diferentes autoras e autores, a seguir discorro a respeito da concepção de Erer abordada nesta pesquisa e, por fim, pauto o cotidiano de bebês e crianças pequenininhas na conjuntura das experiências em Erer, em relação com os ACMAB.

No terceiro capítulo, explico o caminho metodológico para a obtenção dos dados e a formulação do *corpus* investigativo, bem como a explanação dos procedimentos utilizados. No quarto capítulo, apresento a Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (ACNAS) como a técnica de análise utilizada e as principais características do *corpus* investigativo.

No quinto capítulo, dedico-me a apresentar a discussão dos dados e o resultado advindo das pesquisas a partir das categorias de análise emergidas.

Como considerações finais, ressalto que embora as pesquisas apresentem os ACMAB sob diferentes prismas, foi necessário acionar o procedimento teórico-metodológico da Pedagogia das Ausências e das Emergências de Nilma Lino Gomes (2017) para depreendê-los. Desse modo, foi possível identificar que as pesquisas mobilizam os ACMAB de maneira recorrente, porém não há um consenso sobre como nomear tais materialidades, tão pouco um estudo dedicou-se a analisar especificamente a temática aqui abordada.

2 CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA

O interesse científico pelas crianças, bem como seus processos educacionais, não é predominância de um único campo de estudo. No Brasil, diferentes campos como Sociologia da Infância, Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Antropologia e Educação para as Relações Étnico-Raciais estabelecem interlocuções com a Educação Infantil, propiciando assim o desenvolvimento e a ampliação conceitual acerca da Educação de bebês e crianças pequenininhas.

O diálogo entre a Erer e a Educação Infantil tem se consolidado no Brasil e avultado um *corpus* teórico-metodológico produzindo, por exemplo, conhecimento acerca da constituição identitária de bebês e crianças pequenininhas, negras e não negras, a incidência do racismo na Educação Infantil, a branquitude como norma dos processos pedagógicos, práticas pedagógicas e formação de professores. Tudo isso tendo raça como uma categoria conceitual-explicativa conforme assevera Fabiana de Oliveira (2019).

No entanto, ainda há temas a serem explorados, pois, em conformidade com a pesquisadora Marlene de Araújo (2015), é possível identificar uma escassez de estudos que entrelacem as relações étnico-raciais, a Educação Infantil e a discussão com foco nos recursos didáticos-pedagógicos, aqui nomeadas por ACMAB, como elementos basilares à proposição da Erer na Educação Infantil, visto que para a autora, “no trabalho com crianças encontra-se outro desafio sobre como abordar o conteúdo, quais metodologias, quais recursos entre outras indagações” (ARAÚJO, 2015, p. 89)

Logo, o estudo que aqui proponho, ao mesmo tempo que amplia o debate no contexto da Erer, contribui efetivamente ao campo da Educação Infantil, já que a Educação de bebês e crianças pequenininhas exige constante “processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2009, p. 9).

Assim, neste capítulo, apresento inicialmente um ensejo conceitual acerca daquilo que estou nomeando por ACMAB, na sequência estabeleço as relações entre

a Erer e a Educação Infantil e finalizo o discorrendo sobre as experiências promotoras da igualdade racial no contexto da Educação Infantil.

2.1 OS ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: UM ENSEJO CONCEITUAL

Nesta seção, aprofundo o debate em torno da conceituação de ACMAB. Para isso, retomo a ideia apresentada na introdução da tese, a qual a formulação desse conceito parte do entendimento constitucional de patrimônio cultural – que, de modo geral, refere-se a todo e qualquer bem, material e imaterial, portador de referência à memória, identidade e/ou ação dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira – atrelando à ideia de materialidades, utilizadas como recursos didáticos-pedagógicos no contexto da Educação Infantil, permeados pelos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.

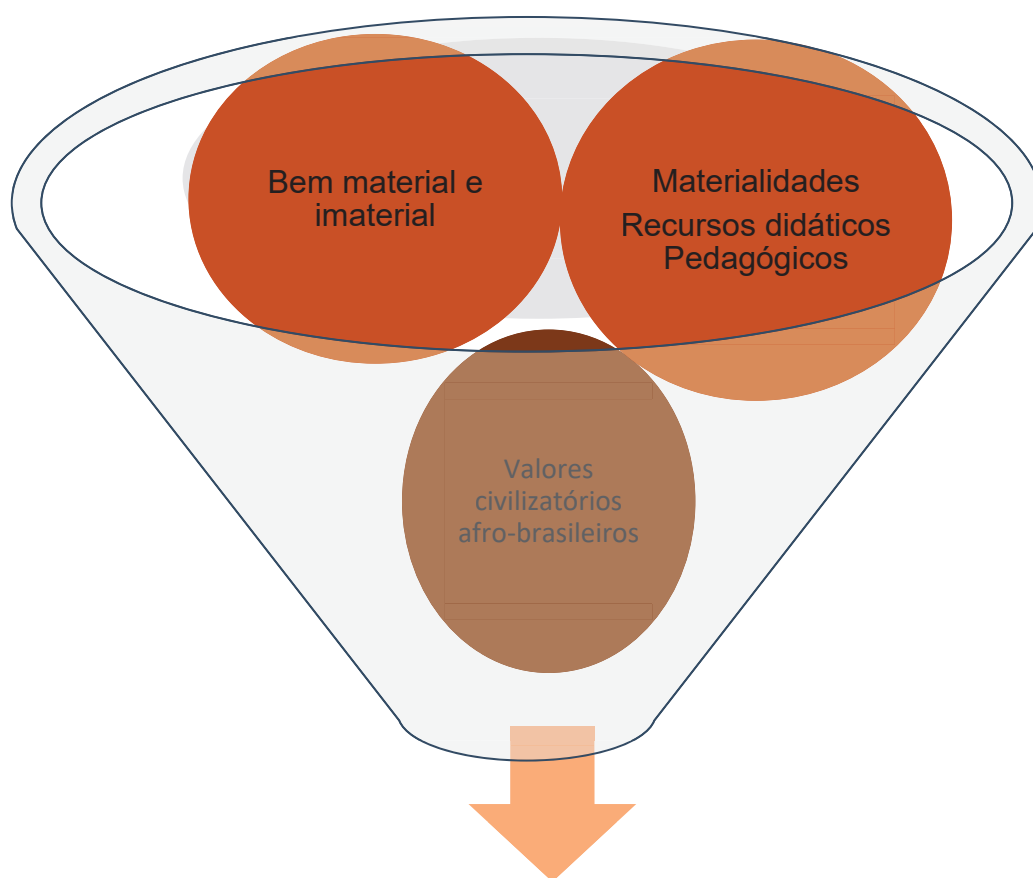
Estabeleço assim que a ideia de ACMAB possui três dimensões que, ao se complementarem entre si, podem ser caracterizadas e identificadas:

a) **Primeira dimensão:** são bens materiais e imateriais portadores de referência, logo, tanto pode ser um utensílio de cozinha, uma música, um alimento ou a história de vida de uma personalidade negra que resgate os Valores Africanos e Afro-brasileiros.

b) **Segunda dimensão:** constituem as materialidades compreendidas como recursos didático-pedagógicos presentes no contexto da Educação Infantil, podendo remeter às imagens que circulam na instituição, lápis de cor, literatura infantil, brinquedos estruturados e não estruturados ou brincadeiras;

c) **Terceira dimensão:** elementos imbuídos pelos valores civilizatórios afro-brasileiros, ou seja, carregam consigo valores que traduzem a herança e a influência dos povos Africanos e de seus descendentes, na constituição do povo brasileiro.

FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DA COMPOSIÇÃO CONCEITUAL DE ARTEFATO CULTURAL DE MATRIZ AFRICANA E AFRO – BRASILEIRA



ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Fonte: Elaborada pela autora, 2023

A composição da nomenclatura ACMAB foi inspirada no *Congresso Internacional – Artefatos da Cultura Negra*, iniciado no ano de 2009, no Estado do Ceará. Os pilares da luta antirracista e a busca pelo reconhecimento da ancestralidade Africana, destacados nos propósitos desse congresso, foram importantes tanto na construção da nomenclatura, quanto nas reflexões que levaram à constituição da problematização desta pesquisa.

Voltado à formação de professores(as) da Educação básica, gestores(as) públicos, pesquisadores(as), estudantes, integrantes de movimentos sociais para a luta pelo avanço na igualdade racial para a população negra brasileira e sua ancestralidade africana, esse congresso, de caráter multidisciplinar, visou construir

um território de conhecimentos e a promoção de uma Educação antirracista na parceria entre universidades, ativistas dos movimentos sociais, grupos artísticos e culturais, escolas de Educação básica e comunidades tradicionais, consolidando-se assim como um espaço de enfrentamento do racismo estrutural, por meio da articulação política e da visibilidade dos artefatos negros no Brasil.

O termo artefato cultural, em conformidade com Viviane Castro Camozzato (2018), faz referência ao processo de construção de significados culturais dos objetos que envolve tanto sua forma material, quanto cultural, uma vez que é nessa relação que os objetos passam a ser vinculados a significados que os identificam e os tornam reconhecidos.

Já para Marlécio M. da Silva Cunha (2013), os artefatos culturais podem ser considerados como textos curriculares ao veicularem informações sobre determinada cultura e, por esse motivo, o autor os inscreve como elementos indispensáveis à Educação, pois os artefatos carregam consigo diferentes signos e representações que contribuem à constituição das subjetividades dos educandos. Nessa mesma perspectiva, a pesquisadora Lorraine Martins Gerotto (2021) explica que:

quando a representação é inserida no sistema de significação ela adquire sentidos e significados, manifestando-se por meio de artefatos culturais [...] os significados são produzidos sempre que há expressões e apropriação de coisas culturais, regulando, organizando nossas condutas, produzidos por diversos meios e circulando por diferentes culturas. (GEROTTO, 2021, p. 33).

Posto isso, no contexto da Educação Infantil, o que estou chamando de ACMAB constituem-se como textos curriculares que circunscrevem e atribuem sentidos e significados à História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira nas experiências cotidianas de bebês e crianças pequenininhas, uma vez que todas as ações para essa etapa da Educação Básica, inclusive as antirracistas, carecem da concretude proporcionada pela organização de um cotidiano que observe a estrutura dos tempos, espaços e materiais (BRASIL, 2009).

2.1.1 TECENDO O CONCEITO DE ACMAB EM DIÁLOGO COM OUTRAS E OUTROS AUTORES

As contribuições de Bruno Oliveira Aroni (2010), advindas do campo da antropologia, a respeito dos artefatos culturais indígenas amazônicos, em específico as flautas sagradas, auxiliaram-me a pensar sob o prisma da primeira dimensão, ou seja, os ACMAB, como bens materiais e imateriais portadores de referências, memória e identidade da história e da cultura africana e afro-brasileira, produzem sentidos e significados de acordo com o contexto no qual estão inseridos e, por isso, o autor destaca que é preciso

transitar entre interpretações funcionalistas, simbólicas e de agência, refletindo também sobre os universais da cognição e entendendo que as próprias formas de percepção do mundo, das pessoas e dos objetos, podem ser variantes e relativas de acordo com contextos diferenciados, determinando assim a própria maneira como artefatos são produzidos e o lugar que assumem em realidades que não são dadas, mas construídas. (ARONI, 2010 p. 2).

Em sua pesquisa, Bruno Oliveira Aroni (2010) compreendeu que as flautas sagradas assumiam uma posição relevante ao conotar discursos e práticas envolvidas na produção, utilização, manutenção e organização do cotidiano da aldeia eleita como campo de pesquisa. O autor identificou que as flautas sagradas eram um artefato fundamental à existência da comunidade indígena, visto que “os sujeitos se criam ao criar os objetos, a materialidade tangível, que, mesmo assumindo vida própria, não deixa de marcar as relações que os constituíram” (ARONI, 2010, p. 6).

A ideia de patrimônio como bem material e imaterial foi abordada pela pesquisadora Cynthia Roncaglio (2007) ao conceber em sua pesquisa a natureza como um artefato cultural e discutir os “valores atribuídos à natureza e as teorias e as práticas sociais que possibilitam incluir a natureza no rol dos objetos a serem elevados à categoria de *patrimônio*” (RONCAGLIO, 2007, p. 09, grifo do original).

A pesquisadora argumentou que os discursos construídos sobre patrimônio natural e os valores embutidos nele envolvem os mesmos discursos e valores atribuídos ao patrimônio tradicionalmente reconhecido e identificado como histórico e artístico. Ou seja, “ainda que a natureza exista em si, os valores que lhe são atribuídos pela humanidade no tempo e no espaço assumem significados e valores diferentes”

RONCAGLIO, 2007, p. 29) que em conformidade com a pesquisadora, contribuem à consideração da natureza como um patrimônio.

A concepção dessa autora vai ao encontro do pensamento de Bruno Aroni (2010) ao reafirmar que os artefatos culturais estão “encadeados em redes de significação, que, conferindo-lhes uma moldura contextual e conceitual, devem ser interpretadas a fim de estabelecer o seu caráter” (ARONI, 2010 p. 5); ou seja, além dos ACMAB, imprescindivelmente, possuírem sentidos e significados, requerem estar inseridos em contextos para que sejam caracterizados, logo estabeleço a sua relação direta, como elementos de mediação entre a história e a cultura africana e afro-brasileira e a Educação de bebês e crianças pequeninhas.

A ideia de materialidade acionada pela pesquisadora Ana Júlia Lucht Rodrigues (2020) é relevante para pensar a segunda dimensão e o caráter pedagógico dos ACMAB, uma vez que, para a autora, é diante da concretude das possibilidades materiais presentes nas creches e pré-escolas que se constituem as subjetividades de bebês e crianças pequeninhas, pois “as experiências de infância vividas pelas crianças estão estruturadas por aquilo que está disposto a elas, pelas possibilidades, ausências e na relação com os adultos e pares que habitam o espaço” (RODRIGUES, 2020 p.22).

Nessa perspectiva, a pesquisadora Alice de Paiva Macário (2021), ao refletir sobre as possibilidades oferecidas a bebês, focaliza as apropriações dos artefatos culturais presentes no contexto do berçário, destacando tanto a significação e atribuição de valores de bebês aos elementos existentes em seus cotidianos, inferindo assim que:

os bebês constituem suas vivências na creche por meio das relações simbólicas, culturais e históricas junto aos artefatos que lhes possibilitam exercer suas funções culturais/superiores de perceber, agir e transformar o mundo físico e social da creche. A materialidade, ou seja, os artefatos culturais, não são panos de fundo, ao contrário, são constituintes imprescindíveis nas vivências desses bebês. (MACÁRIO, 2021, p. 81).

Ao considerar as materialidades presentes no cotidiano como artefatos, essa pesquisadora avança na concepção de artefatos culturais como elementos imprescindíveis às experiências vivenciadas por bebês e crianças pequeninhas e mais do que isso, ao acionar a ideia de bem material e imaterial, a autora associa essas experiências às materialidades presentes na Educação Infantil, afirmando que

tanto um brinquedo construído pela professora como tambores de latas até um brinquedo industrializado configuram-se como um artefato cultural.

Nesse sentido, a ideia dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros preconizados por Azoilda Loretto da Trindade (2010) são convocadas para pensar a terceira dimensão como a base que transforma, identifica, caracteriza e distingue qualquer materialidade de um ACMAB, visto que os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros se trata da herança que os povos Africanos e seus descendentes implantaram, marcaram e instituíram no Brasil:

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras. (TRINDADE, 2005, p. 30)

Ao propor um conjunto teórico-metodológico para pensar os pilares de uma Educação antirracista, ancorada nos princípios da afetividade, acolhimento, sensibilidade e cuidado, Azoilda Loretto da Trindade (2010), cunhou e sintetizou os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros como um conjunto de valores que orientam os modos de ser, agir, existir, pensar e fazer presentes no cotidiano do povo brasileiro.

Ao apresentar a **circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e a ludicidade** como os Valores Africanos e Afro-Brasileiros, a autora defende que na perspectiva da Educação, em especial da Educação Infantil, eles sejam incorporados ao cotidiano de bebês e crianças pequenininhas de maneira integral, fluida, sem fragmentações e hierarquizações, assim explicando:

[...] a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “... essa metamorfose ambulante”. Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória,

memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver – LUDICIDADE. (TRINDADE, 2010, 14).

Por isso, a autora criou uma representação imagética a fim de reafirmar “a ideia de que os valores civilizatórios afro-brasileiros não são lineares, e/ou estanques, mas que se interpretam, se hibridizam, obedecem a fluxos e conexões que se dão na cotidianidade e na imersão e absorção dessa dimensão civilizatória” (SILVA, 2021, p. 53), como pode ser observado na figura abaixo:

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS PROPOSTA POR TRINDADE (2010)



FONTE: TRINDADE (2010).

De acordo com Gisele Rose da Silva (2021), estudiosa da vida e obra de Azoilda Loretto da Trindade, os valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser considerados instrumentos essenciais à toda Educação, uma vez que, por meio deles, reconfiguramos a maneira de pensar o cotidiano escolar, atuando numa perspectiva de acolhimento à diversidade, pois “ao pensarmos sobre os valores civilizatórios afro-

brasileiros, criamos possibilidades de contar novas histórias, de inserir novos sujeitos e subjetividades dentro desse ambiente escolar que pode, e deve ser acolhedor com todas e todos” (SILVA, 2021, p.54).

Diante das considerações até aqui tecidas, chamo a atenção ao papel estruturador dos valores civilizatórios afro-brasileiros de Azoilda Loretto da Trindade (2010) na constituição dos ACMAB e questiono: qualquer artefato cultural presente na Educação Infantil seria um ACMAB? O que está na base de diferenciação de um artefato cultural e um ACMAB? O que faz de determinada música, determinado alimento ou determinada brincadeira um ACMAB?

Desse modo, em um exercício de busca por respostas a esses questionamentos, relacionei no quadro a seguir a atribuição de significados de Azoilda Loretto da Trindade (2010 p.14) de cada um dos valores civilizatórios Afro-Brasileiros, buscando esboçar as relações necessárias para o reconhecimento e a identificação dos ACMAB expressos nas três dimensões que os compõem (material e imaterial, recursos-didático e valores civilizatórios afro-brasileiros), conforme Quadro 1.

Reafirmo que este é apenas um exercício, e está em aberto, compreendendo as inúmeras possibilidades de aproximação entre os ACMAB e as formas que podem tomar na concretude das proposições

QUADRO 1 – VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR AZOILDA LORETTO DA TRINDADE

Valor civilizatório: ENERGIA VITAL

Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado pela referência à potência de vida presente em cada ser vivo, alimentos, flores, plantas, animais, minerais e os seres humanos;

Valor civilizatório: MEMÓRIA

Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado pela preservação da história e do respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. As memórias produzidas e as marcas deixadas.

Valor civilizatório: ORALIDADE

Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado pelo resgate dos saberes africanos e afro-brasileiros fazendo uso da palavra, isto é, com histórias, conversas e contação de causos.

Valor civilizatório: ANCESTRALIDADE

Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado pela relação que estabelece com o mundo dos territórios diversos. Logo, tudo que remete ao resgate da cultura territorial Africana e Afro-Brasileira, considerando a identidade regional diante dos modos, jeitos de ser, fazer, existir e se apresentar no mundo. A exemplo: o resgate das tradições ancestrais dos lanceiros negros no Rio Grande do Sul e as festividades afro-religiosas que remetem à lavagem da escadaria do Bomfim por mulheres negras na Bahia;

Valor civilizatório: RELIGIOSIDADE

Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado ao atrelar os lugares de memória ancestral; memórias a serem preservadas como relíquias; comuns e coletivas; respeitando o sagrado das religiões de Matriz Africana e Afro-Brasileira;

Valor civilizatório: COOPERATIVISMO/ COMUNITARISMO

Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado pelo fortalecimento da ideia de coletivo, do pertencimento, da solidariedade, da comunhão e do cuidado. Logo, o senso de amizade, colaboração e união podem ser mobilizados como ACMAB;

Valor civilizatório: CIRCULARIDADE

Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado pela não hierarquização às diferenças, como por exemplo, carrinhos para meninos e bonecas para meninas, mas pela que promoção de toda energia (sentimento) que se renove, se mova, se expanda, transcenda como ocorre por exemplo, nas culturas africanas ao mobilizar o uso dos tecidos, das pinturas e dos diferentes ornamentos para referenciar e circular a beleza dos diferentes corpos; independente do gênero.

Valor civilizatório: LUDICIDADE

Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado ao favorecer a condição brincante de bebês e crianças pequenininhas, fortalecendo as relações étnico-raciais a partir da contemplação de tudo aquilo que traga o prazer do brincar, como por exemplo, brincar com bonecas negras, tecidos coloridos, se paramentar e enfeitar-se.

Valor civilizatório: MUSICALIDADE

Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado por músicas que resgate as tradições sonoras da cultura afro-brasileira e traga consigo os diferentes saberes sobre sons, ritmos e melodias;

Valor civilizatório: CORPOREIDADE

Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado por toda ação que se materialize a partir dos corpos que são diversos e plurais, e que promova descoberta, potencialidades, compreensão, beleza e aceitação desses corpos. Pode-se relacionar ACMAB voltados às inúmeras brincadeiras e danças.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Trindade (2010).

Ao atrelar cada um dos valores civilizatórios à possibilidade de ACMAB, como expresso no Quadro 1, concordo com Gisele Rose da Silva (2021) ao afirmar que essa aproximação possibilita a construção de uma Educação Infantil radicalmente acolhedora ao reconhecer que, no bojo dos pressupostos determinados pelos documentos orientadores da Política Nacional da Educação Infantil, é possível estabelecer um diálogo entre as especificidades da Educação Infantil e os valores civilizatórios afro-brasileiros, ao passo que elementos como a natureza, a corporeidade, a convivência nos espaços coletivos, a oralidade, as histórias, as músicas e os alimentos, por exemplo, são aspectos mobilizados.

Embora Azoilda Loretto da Trindade (2010) não tenha realizado uma discussão pontual sobre os artefatos culturais, a sua produção fornece as ferramentas necessárias para compreender que os ACMAB são extremamente relevantes ao passo que possibilita outras experiências ao cotidiano da Educação Infantil, fortalecendo a ideia de que não estamos “condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado... Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem” (TRINDADE, 2010, p. 14).

Nesse sentido, Nei Lopes e Luiz Antônio Simas (2020), salvaguardando a conjuntura escravocrata, de sequestro, espoliação e sistemático desmantelamento de núcleos afetivos e familiares dos povos africanos por mais de 350 anos, destacaram a preservação de uma memória ancestral que congrega saberes, transmitidos de geração em geração, que constituem um patrimônio civilizatório, histórico e cultural presente na construção identitária da nação brasileira.

Luiz Antônio Simas (2021) faz referência à herança ancestral dos povos africanos expressa na diversidade cultural brasileira por meio de elementos como a tradição oral, as crenças, os cultos sagrados, a sabedoria dos mais velhos e dos ditos populares, a forma como se educam crianças e jovens, a maneira como se vive o luto, o canto, a dança, as comidas, a relação com a natureza, a noção de comunidade, a farmacologia, a linguagem, as técnicas de trabalho e as estratégias de resistência como herança africana no contexto brasileiro

A manifestação desses saberes, quer sejam eles artísticos, científicos, matemáticos, filosóficos e tecnológicos, expressaram-se desde a construção econômica e arquitetônica do Brasil até em momentos como a criação de estratégias altamente sofisticadas de resistência no período escravocrata, como criação dos

quilombos e a organização monetária de mulheres negras para o financiamento da luta abolicionista e a libertação de seu povo.

As formulações de Luiz Rufino (2019) também contêm fragmentos importantes para o ensejo conceitual dos ACMAB, dado que o autor mobiliza a ideia de valores civilizatórios afro-brasileiros explicam as formas como a população negra resistiu, preservou e perpetuou os elementos da cultura Africana, em condições de vida nas quais “fomos produzidos como desvio, como seres vacilantes aí inventamos a ginga, sapiência do entre, para lançar movimentos no vazio deixado” (RUFINO, 2019, p. 12).

Nessa esteira, para elucidar a amplitude e a incidência desses valores ancestrais, também presentes no processo afro-diaspórico que ocorreu nas américas, rememoro uma experiência da norte americana bell hooks (2019), vivenciada em sua infância, na casa da avó, no segregado estado do Kentucky:

Esta é a história de uma casa. Já foi habitada por muitas pessoas. Baba, nossa avó, fez dessa casa um espaço que pudesse ser um lar. Ela sabia que o nosso modo de viver era moldado pelos objetos, pelo jeito que olhamos para eles, por sua disposição ao nosso redor. Ela tinha convicção de que somos moldados pelo espaço. Com ela aprendo sobre estética, sobre o anseio por beleza que ela me diz ser a condição do coração para que nossa paixão se torne real. Tecedora de colchas de retalhos ela me ensina a respeito das cores. Na casa dela, aprendo a ver coisas, aprendo a pertencer a um espaço. Em quartos repletos de objetos, repletos de coisas, aprendo a me reconhecer. (bell hooks, 2019, p. 211).

Esse episódio descrito traz importantes contribuições para compor o conceito de ACMAB, uma vez que para a autora, a presença e a convivência com uma estética negra, fornecida por meio de objetos, sons, cores, luzes, odores, disposição do mobiliário e conversas com sua avó, deram-lhe possibilidades concretas para conectar-se a um passado ancestral e constituir a sua identidade.

Na contemporaneidade, os saberes ancestrais convocam outras e novas perspectivas de mundo que, sobretudo, opõem-se a concepções epistemológicas eurocentradas e ao colonialismo, irrompendo em formulações conceituais descolonizadoras que evidenciam a pessoa humana, o cosmo, a vida em comunidade e a relação com a natureza, compreendendo que as

experiências pessoais, que os valores civilizatórios se retroalimentam em comunidades tradicionais (quilombos), em famílias negras, nas ações comunitárias e solidárias das favelas, nos espaços de cultos e reuniões de

Candomblé! em casas de Umbanda. E por que não na escola? E por que não na Educação Infantil? E por que não com as crianças? (LIMA, 2020, p. 193).

Em síntese, todo aparato teórico mobilizado até o presente fornece-me as bases para nomear por ACMAB todo elemento que resgate e fortaleça a história e cultura Africana e Afro-Brasileira que circula ou que possa vir circular na Educação Infantil, de modo material e imaterial, quer sejam brinquedos, brincadeiras, literatura, esculturas, festas, quer sejam, jogos cantados, músicas e danças advindas do rezo, do culto ao sagrado e/ou da religiosidade, histórias de vida de personalidades negras, alimentos, as plantas medicinais, chás, dentre tantos outros.

2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de Erer na Educação Infantil, no contexto desta pesquisa, parte do pressuposto de que, nessa etapa da Educação Básica, a diferença e a diversidade abordadas de modo positivo são pilares para que bebês e crianças pequenininhas desenvolvam-se de modo integral (BRASIL, 2009), reconheçam seu pertencimento racial e construam suas identidades, conforme assevera a pesquisadora Lucimar Rosa Dias (2015a):

Do zero aos seis anos, trabalhar com a educação das relações étnico-raciais tem dimensões muito particulares, porque as crianças se encontram de modo mais perceptível numa etapa na qual predomina o pensamento mágico. Provavelmente signifique construir possibilidades de novos imaginários infantis nos quais a diversidade seja uma marca. Sons, ritmos e movimentos de diferentes grupos culturais deveriam permear as experiências vividas pelas crianças pequenininhas, possibilitando as viagens mais incríveis no universo da criação. (DIAS, 2015a, p. 590).

Assim, a Educação para a igualdade racial, nessa etapa da Educação Básica, “implica discutir diversas questões da área da Educação Infantil, em específico, as que estão ligadas ao conhecimento das crianças, às suas experiências e às suas vivências, bem como às metodologias utilizadas no trabalho com elas” (DIAS; GONÇALVES REIS; DAMIÃO; 2022, p. 474).

Destacando a Educação Infantil, a pesquisadora Marlene de Araújo (2016) problematiza o lugar da questão racial nessa etapa, ao abordar sobre os desafios que cercam a Educação de bebês e crianças pequenininhas frente à “desconsideração de

que os conhecimentos são produzidos a partir de experiências sociais e perpassados pelas clivagens culturais, de gênero, étnico-racial e classe social” (ARAÚJO, 2016 p. 125)

Dessa maneira, a Educação de bebês e crianças pequenininhas na perspectiva da Erer nos espaços das creches e pré-escolas exige que as especificidades da Educação Infantil sejam consideradas, isto é, desde as concepções de infância, criança, educar e cuidar até as concepções de “currículo, práticas pedagógicas, materiais didáticos e a formas como ocorrem as interações dentro e fora da sala de aula envolvendo adultos e crianças, entre outros”. (ARAÚJO, 2016, p. 128).

Ao considerar as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica como um conjunto orgânico, sequencial e articulado, as DCNEI (BRASIL, 2010) são explícitas em enfatizar que o currículo da Educação Infantil trata do “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013 p. 85), visando ao desenvolvimento de bebês e criança pequenininhas de 0 a 5 anos.

Desse modo, resgato as DCNEI (BRASIL, 2010), reiteradas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para afirmar que ao assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças pequenininhas para conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os ACMAB inscrevem-se como elementos indispensáveis à promoção das experiências vivenciadas na Educação Infantil, uma vez que elas são constituídas nas relações com as brincadeiras, brinquedos, músicas, histórias, imagens, alimentos, pessoas da comunidade que circulam e compartilham saberes no espaço educacional, pelos passeios, festas dentre outros.

O amplo arcabouço político, legal, teórico e metodológico produzido e consolidado no Brasil, em especial, após a sanção da Lei 10.639/2003 (alterada depois pela 11.645/08), instaurou no cenário educacional brasileiro outras e novas formas de pensar a Educação Básica bem como o currículo da Educação brasileira, delineando assim uma Educação comprometida com “uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (GOMES, 2012, p. 105).

Preservadas as especificidades da concepção de currículo na Educação Infantil (BRASIL, 2009), o artigo intitulado *Relações étnico-raciais, educação e*

descolonização dos currículos da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012), ajuda-me a refletir acerca da inserção do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo educacional brasileiro e da Educação das Relações Étnico-Raciais, inclusive do ponto de vista da Educação Infantil, uma vez que essa introdução radicaliza as estruturas sociais cristalizadas e, do ponto de vista curricular, possibilita a educandas e educandos, em todas as etapas da Educação Básica, o acesso ao patrimônio histórico e cultural produzido pelos diferentes povos que compõem a nação brasileira.

Ao discorrer sobre um ambiente educacional promotor da igualdade racial, das creches e pré-escolas à universidade, a autora afirma que, toda e qualquer ação deve mobilizar de maneira dialógica a temática étnico-racial, de forma que isso promova a abertura de espaços profícuos à ruptura do silenciamento e da invisibilidade da cultura negra por meio de uma:

[...] fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (GOMES, 2012, p. 104).

Nessa direção, Nilma Lino Gomes (2012) confronta o currículo hegemônico brasileiro evidenciando que a ausência de culturas historicamente negadas e negligenciadas – como a cultura negra, dos povos indígenas, das populações do campo, as questões de gênero e as lutas dos diferentes movimentos sociais – perpetua a cristalização e a universalização de apenas uma cultura como padrão da estética dos conhecimentos e impede a circulação de outras matrizes epistemológicas na Educação Brasileira.

Ao conectar as ideias do pensamento de Nilma Lino Gomes (2012) às questões referentes à identidade, às especificidades e às funções da Educação Infantil, percebo os ACMAB como elementos potencialmente importantes para interrogar a branquitude presente na Educação Infantil à medida que a presença deles promovem uma ruptura epistemológica e cultural aos modelos dominantes e excludentes para pensar especificidades da Educação Infantil como os espaços, as práticas, os recursos e o cotidiano de bebês e crianças pequenininhas nas creches e pré-escolas brasileiras. Nessa perspectiva, Lucimar Rosa Dias (2015) declara que:

[...] é necessário rever o currículo da Educação Infantil e perguntar quais têm sido as oportunidades oferecidas nas instituições para que as crianças adquiram múltiplos referenciais para pensarem a vida. Como os livros, os cartazes, as histórias, os filmes têm contribuído para que as referências infantis sejam permeadas de muitos universos? Onde estão elementos culturais do maravilhoso com assinatura da nossa brasilidade? (DIAS, 2015 p. 592).

À medida que o Estado brasileiro firmou o compromisso educacional para a ruptura de “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (BRASIL, 2004b, p. 15), elementos como os ACMAB tornam-se essenciais na cotidianidade de uma Educação Infantil que contemple a Erer. A pesquisadora Patrícia Maria de Souza Santana (2010) afirma que nessa etapa educacional, as creches e pré-escolas configuram-se como um:

espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (SANTANA, 2010, p. 87).

Nessa orientação, ao me referir a Educação Infantil, destaco que embora não nomeados por ACMAB, mas sim por materialidades, estudiosas da infância como Aretusa Santos (2018), Cíntia Cardoso (2018), Sara da Silva Pereira (2019) e Aldia M. Andrade (2021), preservando cada qual as interfaces das problemáticas de suas pesquisas, interrogaram a branquitude normativa a partir daquilo que Lourenço Cardoso (2011) conceituou como branquitude, isto é:

A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais. (CARDOSO, 2011, p. 83).

Nesse sentido, as pesquisadoras da infância comprovaram que a descolonização dos currículos na Educação Infantil promove rupturas às lógicas da branquitude à medida que chamam atenção para questões como: a ambientação dos

espaços físicos, internos e externos, as práticas pedagógicas, a qualidade, a presença ou as ausências de materialidades que promovam uma Educação antirracista.

A estudiosa Cíntia Cardoso (2018), ao investigar a ação da branquitude como prática de poder – expressa nas experiências por ela denominadas experiências educativo-pedagógicas e vivenciadas por bebês e crianças pequenininhas – analisou detidamente as materialidades contidas no espaço da Educação Infantil, identificando, nas presenças e nas ausências dos elementos didáticos-pedagógicos de seu espaço investigativo, a branquitude como norma.

Essa constatação da autora anuncia o quanto a presença e a não presença de determinados artefatos da cultura reforçam as desigualdades raciais e, sobretudo, violam o que se configura como direito à Educação em nosso país. Para a autora, a expressão da branquitude normativa é perceptível a partir daquilo que povoa as paredes, o chão, os parques, corredores e/ou cantinhos do brincar na Educação Infantil.

Desse modo, é possível compreender que a ausência dos ACMAB na Educação Infantil tem se configurado como agente perpetuador dos signos da branquitude. Nessa perspectiva, o pesquisador Flávio Santiago (2015) também já havia constatado que o racismo estrutural e estruturante da sociedade brasileira é, nas creches e pré-escolas, reafirmado por meio de “todo o aparato racializante presente na sociedade, e a partir deste passam a criar imagens e a produzir simbolicamente relações com seus pares marcadas pelo racismo” (SANTIAGO, 2015, p. 44).

Nessa perspectiva, Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias (2018) ensejam que a história e a cultura africana e afro-brasileira devem permear as experiências de bebês e crianças pequenininhas como práticas sociais e curriculares veiculadas nas escolas da infância. Isso requer dizer que as experiências com a Erer devem se articular com as formas como ela se organiza e

espera-se que o currículo da Educação Infantil incentive a criatividade, prezando pelas diversas manifestações de expressões, sejam elas artísticas e/ou culturais, estando a par da sensibilidade e liberdade de expressão de cada criança. De modo mais específico, prevê que as propostas pedagógicas das instituições contemplem a história e a cultura afro-brasileira e africana. (SILVA; DIAS, 2018, p. 314).

Para sustentar tal afirmação, Patrícia de Souza Santana (2010) explica que, desde muito cedo, as crianças percebem e significam as condições materiais e afetivas presentes em suas vidas. Nesse viés, é possível perceber que diferentes pesquisadoras da infância aqui apresentadas evocam pedagogias que não ignoram a raça como elemento fundamental à constituição das identidades de bebês e crianças pequenininhas, negras e não negras, ao fazerem referências às experiências institucionais que contemplem e respeitem as crianças e suas diferentes infâncias.

Isso quer dizer que o debate em torno dos ACMAB está no centro das discussões das pedagogias da infância amparadas nas relações, interações e na promoção de experiências cotidianas que tenha como foco a proposição de uma:

Educação Infantil emancipatória que articula raça, classe e gênero como princípios pedagógicos e epistemológicos que devem se fazer presentes – de forma libertadora e afirmativa – nos currículos e nas práticas pedagógicas significa associar à luta por direitos sociais, coletivos e individuais o trato justo, digno e de reconhecimento da diversidade. (GOMES, 2019a, p. 1024).

Portanto, compreende-se que a Erer na Educação Infantil requer irrestritamente, como primeira etapa da Educação Básica, a provisão das condições organizacionais, espaciais e materiais para assegurar o reconhecimento, 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, 2009, p. 21).

2.3 AS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENININHAS COM FOCO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção, busco destacar as conexões entre meu tema de pesquisa e as experiências antirracistas vivenciadas por bebês e as crianças pequenininhas na Educação Infantil. A ideia de cotidiano concebida nesta pesquisa considera que os eventos vivenciados no dia a dia das creches e pré-escolas produzem marcas na vida de bebês e crianças pequenininhas, visto que o:

Cotidiano é um catalizador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições. Isso porque, nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são

construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo. (CARVALHO; FOCHI, 2017, p.17).

Buscando considerar a forma como bebês e crianças pequenininhas pensam, vivenciam e elaboram o conhecimento, centro os ACMAB como uma das especificidades da Educação Infantil na promoção das experiências cotidianas com a Erer, pois:

Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável. (SILVA JR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 29).

Ao aproximar a ideia dos ACMAB às experiências cotidianas vivenciadas na Educação Infantil “é importante lembrar que os artefatos culturais presentes nas creches e nas pré-escolas podem oferecer imagens distorcidas, muitas vezes preconceituosas e estereotipadas dos diferentes grupos raciais” (SILVA JR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 20), uma vez que:

Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades. (SILVA, JR; BENTO; CARVALHO, 2012 p.20).

Posto isso, julgo necessário discorrer sobre a ideia de experiência postulada nesta pesquisa, uma vez que o uso da terminologia experiência, para designar as vivências das crianças nas creches e pré-escolas brasileiras, é consenso e presença em todos os documentos orientadores da Educação Infantil, por exemplo, os *Crítérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), os *Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006), os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e de igual modo, o último documento que também

trata da Educação Infantil, promulgado no ano de 2017, a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017).

A produção de Jorge Larrosa (2011) acerca da ideia de experiência faz referência a uma Educação coesa e coerente com a realidade social, a partir de uma análise crítica às experiências vivenciadas pelas crianças na escola:

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. (LARROSA, 2011, p.24).

Para esse autor, a experiência pode ser compreendida como aquilo que nos passa, nos toca e se dá a partir daquilo que expressa a cada indivíduo, logo a experiência se expressa na a) relação com algo; b) numa relação em que algo tem lugar em mim; c) numa relação em que algo perpassa por mim e pelo outro (outro não necessariamente um indivíduo).

O conceito de experiência de Jorge Larrosa (2011) permite compreender o que significa estar no ambiente educacional e a maneira como as vivências afetam as pessoas; sobretudo, esse conceito tece uma crítica às formas como os saberes que circulam no mundo estão presentes no cotidiano escolar. Para o autor, as experiências dizem respeito à própria existência no mundo e por meio das relações que estabelecem com a ética, a estética e a arte.

O pensamento crítico do filósofo Walter Benjamin (2002) acerca da cultura e, em especial, suas elaborações sobre o conceito de experiência traz contribuições para discutirmos sobre as relações e os sentidos que as crianças atribuem às experiências que estabelecem com o mundo que as cerca. Compete destacar que Walter Benjamin, a seu tempo, detinha uma concepção crítica que rechaçava perspectivas em que crianças e jovens eram tidos como seres incompletos ou inacabados.

Desse modo, ao longo das suas produções sobre crianças, a história cultural dos brinquedos, a juventude e a educação levaram o autor a tecer elaborações acerca da relação entre conhecimento e “experiência” e a conceber a criança como ativa e produtora das suas próprias experiências e refutar a ideia de “experiência” como mera

instrução. Por fim, o autor confere um fator determinante na qualidade da experiência vivida ao elemento continuidade, isto é, para o autor, a continuidade pressupõe tempo, tentativa, reviver, rememorar e, por consequência, a elaboração do conhecimento.

Em suma, as contribuições de Walter Benjamim e de Jorge Larrosa ajudam-me a estabelecer que as vivências de bebês e crianças pequenininhas no contexto da Educação Infantil se dão a partir das experiências concretas, isto é, das brincadeiras que participam, das músicas que cantam e dançam, das imagens que acessam, dos brinquedos, histórias, dos alimentos que consomem e das relações que circulam nesse ambiente.

É possível compreender que as experiências perpassam e afetam as vidas, de bebês e crianças pequenininhas à medida que tudo aquilo que observam, fazem, escutam, sentem, comem, tocam, experimentam, olham, brincam, contemplam, reivindicam, acolhem, contestam ou rejeitam constituem ativamente as suas subjetividades, memórias, identidades e pertencas.

A exemplo disso, as experiências de vida de bell hooks (2019), como menina e mulher negra em uma sociedade racista, sexista, segregacionista e de supremacia branca – permeadas por memórias que resgatam medos, punições, anseios, choros, dores, vozes, silêncios, tristezas, resistências, alegrias, transgressões, coragem, ousadia – evidenciam que, por excelência, as experiências modulam as formas como as sujeitas e os sujeitos se inscrevem no mundo.

Desse modo, qual o conceito de experiência contempla a Erer na Educação Infantil? Afinal, que experiências bebês e crianças pequenininhas, negras/os e não negras/os, vivenciam com e pela cultura africana e afro-brasileira? Seria por meio da afetividade e do acolhimento? Seriam as brincadeiras? Seria por meio de bens materiais e imateriais da cultura Africana e Afro-Brasileira? Seriam as canções, cantigas, danças, poemas e poesias? Ou então, seria a literatura? Por fim, há nas experiências cotidianas de bebês e crianças pequenininhas o compromisso com a ruptura do racismo?

Para responder essas indagações, recorro a Patrícia Maria de Souza Santana (2010), por exemplo, ao reivindicar a dimensão do afeto como uma ética de valorização da vida, na proposição de uma Educação antirracista para bebês e crianças pequenininhas, posicionando as experiências em Erer, na Educação Infantil, de maneira que a corporeidade, a estética, as necessidades, as queixas de todas as

crianças (negras e brancas) sejam consideradas e, nesse sentido, traz uma importante elucidação à compreensão ao que estou chamando de experiência:

Na perspectiva de muitas culturas, e também da africana, o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a velhice. O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque nas culturas afrobrasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades, indivíduos. (SANTANA, 2010, p. 20).

Nesta lógica, Lucimar Rosa Dias (2018) destaca que as experiências antirracistas na Educação Infantil não podem ser confundidas com abordagens sobre o racismo. A autora explica que compreender o racismo como mola motriz da Erer na Educação Infantil trata-se de um grande equívoco que gera sérios entraves à qualidade das experiências antirracistas propostas em creches e pré-escolas brasileiras, visto que, nessa etapa da Educação, as experiências devem priorizar e valorizar a diversidade e as diferenças, dissociando-as de lógicas excludentes e hierarquizantes e, conseqüentemente, oportunizando às crianças o acesso material e simbólico à história e à cultura dos povos que constituem a nação brasileira de modo positivo e lúdico.

Tal posição conecta-se ao relato de bell hooks (2019) sobre a importância de, em sua infância, ter recebido nas escolas segregadas que frequentou, no sul dos Estados Unidos, uma Educação na qual se preservava as crianças de conhecer os horrores da segregação racial, conforme relata:

Nós adorávamos ir à escola, do momento em que saíamos correndo de casa pela manhã até os passos lentos no caminho de volta. Não entendíamos direito o significado da segregação, o racismo brutal que havia criado o apartheid na sociedade, e ninguém nos explicava. Queriam que passássemos pela infância sem saber o que era aquilo. Só conhecíamos o mundo em que vivíamos e, enquanto crianças, amávamos aquele mundo de maneira intensa e profunda. Era o mundo sulista, rural e negro da infância [...]. (bell hooks, 2019, p.88).

A exemplo do que anuncia bell hooks (2019), Lucimar Rosa Dias (2018) defende como ponto nevrálgico da formulação das experiências de bebês e crianças pequenininhas, as perspectivas baseadas na afetividade também já anunciada por

Azoilda Loretto da Trindade (2010). O pensamento de Lucimar Rosa Dias (2018) está em consonância às DCNERER ao explicitar que:

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. (BRASIL, 2004b, p. 502).

As experiências perpassam por pressupostos como atenção individual, organização da rotina, contemplação do tempo e do espaço, constituição de um ambiente aconchegante, seguro, estimulante e plural que possibilite o desenvolvimento de sua identidade cultural.

Sara da Silva Pereira (2019) também trouxe a dimensão da qualidade das experiências vivenciadas por bebês e crianças pequenininhas ao pontuar, em sua dissertação, que a literatura de temática africana e afro-brasileira na Educação Infantil não pode ter um caráter utilitarista. A autora defende que se deve oportunizar a bebês e crianças pequenininhas, experiências cotidianas e não esporádicas, por meio da curiosidade, da descoberta, da brincadeira e das experiências com as múltiplas linguagens e a aproximação com a literatura de matriz africana e afro-brasileira.

Hélio Silva Jr, Maria Aparecida Bento e Silvia Pereira de Carvalho(2012), ao requererem experiências que possibilitem a bebês e a crianças pequenininhas o desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação, expressão, movimento, proteção, afeto, amizade e expressão de seus sentimentos, destacam o caráter potencializador das parcerias e da responsabilização dos diferentes atores que compõem o sistema educacional até as famílias, conjugando “conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas transformadas coletivamente” (SILVA JR, BENTO, CARVALHO, 2012 p. 15).

Valendo-me do que ensinaram os autores acima supracitados, é possível compreender que as experiências vivenciadas por bebês e crianças pequenininhas iniciam desde a projeção no âmbito dos documentos oficiais como as Propostas Pedagógicas e os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, perpassando pela organização do espaço físico e pela oferta de materialidades que possam mediar a

História e a Cultura Africana e Afro-brasileira, do qual estou nomeando por Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira (ACMAB).

Logo, é possível compreender que os ACMAB perpassam pela estruturação das experiências dessa etapa educacional, uma vez que as condições materiais e simbólicas, objetivas e subjetivas presentes no cuidar e no educar, atrelados nas diferentes formas de apresentar a história e a cultura, a partir de experiências bem elaboradas e intencionais.

Posto isso, no próximo capítulo discorrerei sobre a metodologia de pesquisa e os procedimentos adotados para a constituição do *corpus* investigativo.

3. ASSENTANDO AS PEDRAS DO CAMINHO: EXPOSIÇÃO DAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ao eleger o “caminho” metodológico desta pesquisa, valho-me da produção de Maria Cecília de Souza Minayo (2016), quando compara as escolhas metodológicas de um estudo a um caminho do pensamento que, em consonância com a prática investigativa que será exercida, produz ciência. Uma vez que o ato de fazer pesquisa constitui-se da atividade básica de fazer ciência, a autora destaca que ao abordar a realidade para analisar, evidenciar, indagar, compreender os fenômenos, constrói-se e reconstrói-se o conhecimento.

Considerando o problema e os objetivos dessa pesquisa, o método que orientará a forma e os procedimentos para obtenção do *corpus* investigativo será a pesquisa bibliográfica (Bocatto, 2006) levando em consideração a “contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38) advindos de qualquer escolha metodológica.

Se o caminho científico requer o assentamento de algumas pedras, que aqui comparo a bases de solidificação, afirmo que, nesta pesquisa, fazer ciência é, numa perspectiva teórico-metodológica, uma contribuição a Erer, que mobiliza a mulher negra, primeira vereadora eleita no município de Brusque/SC, titia de duas crianças pretas e educadora atuante como coordenadora pedagógica na Educação Infantil. Todas essas faces permeiam e conjugam minhas percepções como sujeita histórica que afeta e é afetada pelo conjunto social ao fazer pesquisa e produzir conhecimento.

No Brasil, intelectuais negras como Lélia Gonzalez (2020), Neusa S. Souza (1983), Lucimar Rosa Dias (1997), Eliane Cavalleiro (1998), Maria Aparecida Bento (2002), Sueli Carneiro (2005) e Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) também ocuparam a estrutura acadêmica hegemonicamente branca, elitista, masculina e heteronormativa, colocando em xeque e indagando as formas de produzir conhecimento, trazendo os grupos historicamente excluídos ao bojo do debate ao produzirem ciência a partir de suas perspectivas pretas, feministas, periféricas e insurgentes.

Nessa mesma direção, bell hooks (2019) e Patricia Hill Collins (2019) também postulam uma produção do conhecimento *sui generis* à intelectualidade de mulheres negras que, comprometidas com a ruptura de lógicas excludentes e reprodutoras de relações dominação, enfatizam que:

As elites cultas costumam dizer que são únicas qualificadas para produzir teoria, e acreditam deter a capacidade exclusiva de interpretar não só sua própria experiência, mas também a de todos os outros. Além disso, as elites cultas geralmente lançam mão dessa crença para manter seus privilégios. (COLLINS, 2019, p. 16).

Dias (2020), ao apresentar um referencial teórico para subsidiar a análise de conteúdo das pesquisas produzidas no grupo ErêYá, ratificou a importância do processo de escolha metodológica frente às pesquisas que em seu âmago tenham o compromisso político com grupos em desvantagem social.

Nesta perspectiva, ao delinear os caminhos de sustentação metodológica, situo meu tema de pesquisa num conjunto de reflexões, pautadas em referenciais teóricos e metodológicos que consideram as crianças atores sociais (Sarmiento, 2005), sujeitos de direitos, que vivenciam suas infâncias de maneira plural, socialmente construídas e permeadas por fatores como gênero, raça, classe social, etnia, religião e/ou contexto geográfico (OLIVEIRA, 2019).

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS

De acordo com Altina Ramos, Paulo M. Faria e Ádila Faria (2014), as revisões bibliográficas propõem a construção conceitual e metodológica de determinado assunto, a partir do levantamento da produção teórica existente até a sua exaustão. Essas pesquisas são realizadas a partir de procedimentos rigorosos e explícitos, que visam assegurar assertividade na composição de um determinado *corpus* investigativo, afinal, diante da imensidão de referências bibliográficas produzidas num campo teórico, é preciso asseverar que os textos a serem incluídos numa revisão bibliográfica tenham passado por uma criteriosa seleção, pois:

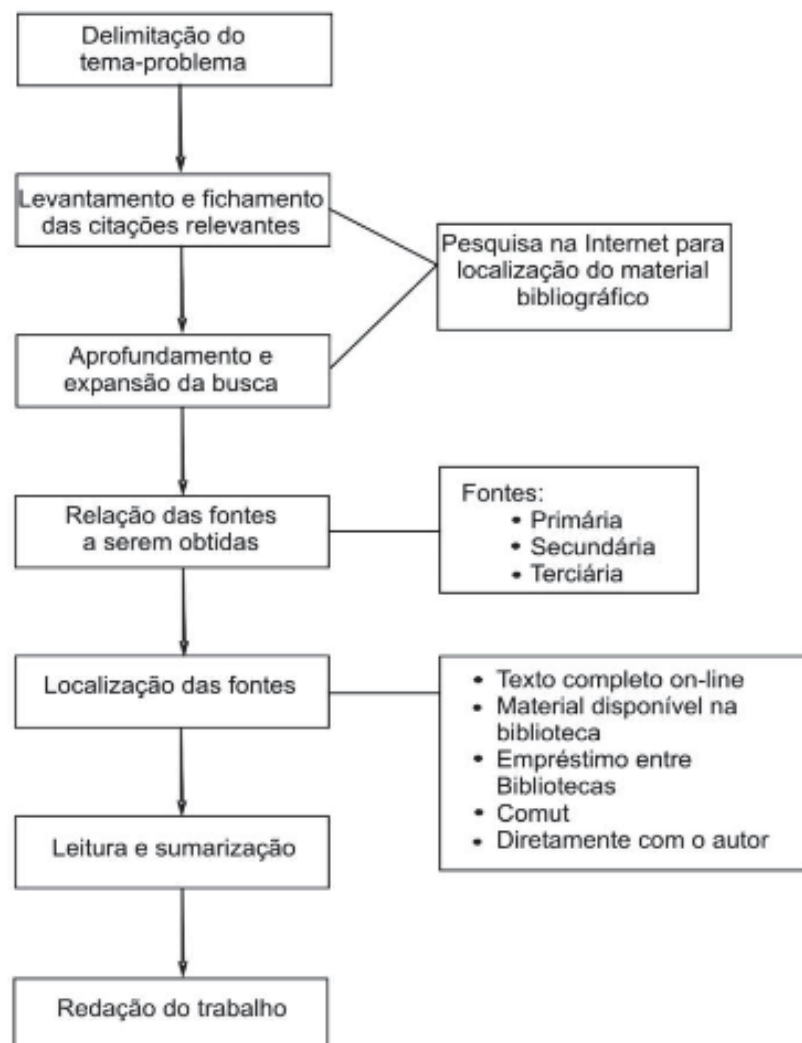
a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou

perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCATTO, 2006, p. 266).

Ao observar parâmetros que garantem a qualidade das fontes que se tornarão o *corpus* investigativo, cabe adotar um conjunto de procedimentos que organize por etapas o levantamento das bibliografias. Inspirada nos estudos de Altina Ramos, Paulo M. Faria e Àdila Faria (2014), acerca da construção de protocolos para a organização, seleção, explicitação e registro das etapas e dos procedimentos utilizados, compreendo a necessidade de “estruturar todos os procedimentos de forma a garantir a qualidade das fontes, logo pela definição de uma equação de pesquisa, de critérios de inclusão e exclusão e de todas as normas que julguem convenientes para o caso (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014, p. 22)”.

Convém destacar que cabe as/os pesquisadoras/es avaliarem elementos como finalidades, propósitos e objetivos das suas pesquisas para de maneira “equilibrada, exequível e aplicável” (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014, p. 23) definir as características de seus protocolos de pesquisa bibliográfica. Desse modo, usei como referência e inspiração o protocolo sugerido por Luciana Pizzani, Rosemary Cristina da Silva, Suzelei Faria Bello e Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi (2012), para orientar o passo a passo na seleção do material de minha pesquisa bibliográfica. Explícito que optei por, neste texto, descrever os procedimentos realizados com base no protocolo abaixo:

FIGURA 4 – PROTOCOLO DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: ETAPAS DO PROCESSO DE REVISÃO



FONTE: Pizzani, Silva e Hayshi (2012)

Destaco que já havia um processo de proximidade com o tema de pesquisa, conforme relatei na introdução da presente tese. Dessa maneira, diante do problema e objetivos de pesquisa, realizei um movimento exploratório da temática. Esse explorar ocorreu de maneiras distintas; como por exemplo na inserção no campo da Erer por meio da participação no Grupo de pesquisa ErêYá e o acompanhamento dos estudos e proposições das suas pesquisadoras e as leituras nas disciplinas cursadas, a participação em congressos, encontros, seminários e a interlocução com minha orientadora possibilitaram-me aproximação à literatura existente, as/os autoras/es do

campo e o reconhecimento dos conceitos que circulam no interior desse campo epistemológico.

Esse processo, que ocorreu ao longo do curso de doutorado, foi fundamental para compreender como as pesquisas voltadas à Educação Infantil mobilizam os conceitos Bebês, Crianças Pequeninhas, Educação das Relações Étnico Raciais e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Desse modo, ao observar o objetivo geral de minha pesquisa que é *compreender como as pesquisas acadêmicas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) apresentam os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira (ACMAB) nas experiências de bebês e crianças pequeninhas, frequentadoras da Educação Infantil*, entre os anos de 2003 e 2021, elegi para o processo de buscas os seguintes descritores: *Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Infantil; Bebês e Crianças Pequeninhas*.

A escolha por essas palavras-chave se deu pelo fato de elas serem recorrentes em pesquisas da Erer em diálogo com Educação Infantil, presente em trabalhos do Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE) e do Grupo de Trabalho (GT) 21 da ANPEd, intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais, por exemplo.

Considerando que a centralidade de minha pesquisa está nos ACMAB, julguei necessário também realizar tentativas de busca com os descritores: *Artefato Cultural e Artefato Cultural de Matriz Africana e Afro-Brasileira*.

Assim sendo, ao realizar as primeiras buscas na plataforma da Capes, foquei em identificar como as autoras e autores que mobilizavam temas entorno das Erer e da Educação Infantil, utilizavam como descritores de suas pesquisas. Constatei a existência de muitos termos similares para caracterizar os estudos no campo da Educação Infantil e da Erer e, diante disso, julguei pertinente apontar a similitude entre os meus descritores e os descritores utilizados de maneira comumente por pesquisadoras/es do Campo, a partir dessa primeira análise.

Reitero que realizar o reconhecimento de descritores similares foi fundamental para que não corresse o risco de restringir o meu universo de busca e para que, desse modo, pudesse ampliar as possibilidades de acesso às pesquisas na base de dados escolhida.

QUADRO 2 – SIMILITUDE ENTRE AS PALAVRAS-CHAVE DE MINHA PESQUISA E DEMAIS ESTUDOS IDENTIFICADA NA BASE DE DADOS DA CAPES.

Educação das Relações Étnico-Raciais	Educação Infantil	Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira
Relações Étnico-Raciais	Creche	Práticas antirracistas*
Lei Federal nº 10.639/03	Infância*	Cultura-Africana
Diversidade étnico-racial	Escola de Educação Infantil	Cultura Afro-brasileira
Identidade étnico-racial	Cultura Infantil*	Cultura Africana e Afro-Brasileira
Promoção da igualdade racial	Crianças pequenas	
Educação Étnico-Racial	Crianças de 0 a 5 anos	
	Bebês	

FONTE: Elaborado pela autora, 2023.

Os descritores que estão acompanhados de (*) representam os que, no âmbito de seus campos epistemológicos, possuem significado específico, por exemplo: nos campos dos Estudos da Criança ou Sociologia da Infância, tais palavras tratam de um conjunto teórico conceitual, analítico e explicativo específico que não necessariamente implica no trabalho com crianças. No entanto, a fim de ampliar e esgotar as possibilidades de busca no banco de dados, utilizei-as como descritores similares por serem usuais nesta área de pesquisa que me interessa.

Posto isso, destaco que optei por realizar esta revisão bibliográfica apenas com trabalhos em Língua Portuguesa e utilizando fontes primárias de produção, como teses e dissertações, isto é, “trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez pelos autores” (PIZZANI et al., 2012, p. 57), no banco de dados *on-line* do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se trata de uma base de dados textual que facilita o acesso às informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do país.

Assim sendo, em consonância com o protocolo sugerido por Ramos, Faria e Faria (2014), elegi critérios para identificar e selecionar as pesquisas que irão compor esta revisão de literatura, tendo em vista que estabelecer critérios é extremamente importante para que haja transparência, objetividade e segurança na delimitação do universo de estudo e seleção das produções (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Dessa maneira, considerando o objetivo geral da pesquisa, elegi como **primeiro critério** a delimitação de que o levantamento de dados ocorreria com somente teses e dissertações da CAPES. O **segundo critério** se deu a partir do estabelecimento de um recorte temporal, ou seja, selecionei pesquisas defendidas

entre os anos de 2003 e 2021. Embora compreenda que existe uma produção pioneira em estudos da Erer e da Educação Infantil antes do ano de 2003, tomo a decisão de iniciar o recorte temporal em 2003, por ter sido nesse ano a promulgação da Lei 10.639/03, estabelecendo um marco legal que impulsionou a circulação da temática da Educação étnico-racial no contexto educacional brasileiro e, conseqüentemente, impactou e alterou o campo de produção científica nesta área.

Atentando-me ao problema e aos objetivos específicos da tese, o **terceiro critério** foi selecionar toda e qualquer pesquisa que evidenciasse a presença de ACMAB. Por fim, considerando a amplitude e as especificidades dos objetivos de minha pesquisa, julguei necessário estabelecer como **quarto critério** a seleção de pesquisas que, de modo geral, versassem sobre a Erer em diálogo com a Educação Infantil, independente das temáticas que estivessem mobilizando. Tomo essa decisão por supor que os ACMAB podem estar presentes nas pesquisas, independente delas versarem sobre brinquedos, brincadeiras, literatura, práticas pedagógicas, formação de professores ou políticas públicas. Essa foi também uma medida tomada para não restringir o processo de buscas.

Definidos os critérios, iniciei o processo de buscas no banco de teses e dissertações da CAPES, combinando primeiramente os principais descritores de minha pesquisa, ou seja, combinando: “Educação Infantil” e “Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira” e na sequência fiz uma tentativa com: “Educação Infantil” e “Artefatos Culturais” pois me interessava identificar se a plataforma me apresentaria produções a partir desses conectores.

Essas combinações me levaram a 1.448.834 pesquisas. Analisei os primeiros 150 títulos e identifiquei que a combinação desses descritores além de trazer uma multiplicidade de pesquisas, não contribuiu para enfocar meu nicho de buscas. Por isso, senti a necessidade de fazer uso dos descritores similares.

Sendo assim, passei a fazer novas buscas testando e utilizando as combinações dos descritores similares apontados no Quadro 1, realizando as seguintes combinações:

QUADRO 3 – Combinações utilizadas no banco de dados

Palavras 1	Combinação e Operador booleano	Palavra 2
“Educação Infantil”	AND	“Relações Étnico-Raciais”
“Educação Infantil”	AND	“Lei 10639/03”
“Educação Infantil”	AND	“Diversidade étnico-racial”
“Educação Infantil”	AND	“Identidade étnico-racial”
“Educação Infantil”	AND	“Promoção da igualdade racial”
“Creche”	AND	“Relações Étnico-Raciais”
“Creche”	AND	“Lei 10639/03”
“Creche”	AND	“Diversidade étnico-racial”
“Creche”	AND	“Identidade étnico-racial”
“Creche”	AND	“Promoção da igualdade racial”
“Creche”	AND	“Educação Étnico-Racial”
“Educação Infantil”	AND	“Práticas Antirracistas”
“Creche”	AND	“Práticas Antirracistas”
“Educação Infantil”	AND	“Cultura Africana e Afro-Brasileira”
“Infância”	AND	“Educação das Relações étnico - raciais”
“Infância”	AND	“Cultura Africana e Afro-Brasileira”

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Esse longo processo de buscas ampliou o universo de pesquisas e em consonância com os critérios estabelecidos, resultou na seleção de 91 pesquisas selecionadas para o processo de análise. Esgotadas as possibilidades de busca na base de dados da CAPES, optei pelo método utilizado no Grupo de Pesquisa ErêYá, chamado “Correio Nagô”, para acessar pesquisas que não encontrei na base, mas que eu já tinha conhecimento da existência .

O uso da expressão e técnica do “Correio Nagô” pelo grupo ErêYá surge no contexto da pesquisa de Lúcia Helena Xavier (2021) quando, provocada por sua orientadora e coordenadora do grupo de pesquisa ErêYá, Lucimar Rosa Dias, volta-se à técnica “Bola de Neve” abordada por Nelma Baldin e Elzira M. Bagatin Munhoz (2012) e, a partir dessa inspiração, juntas, reformulam e rebatizam a técnica “Bola de Neve” para “Correio Nagô”, considerando que em pesquisas que “trazem narrativas

que se coadunam com um pensamento feminista negro [...] deveria dialogar com ferramentas de matriz africana, sempre que possível” (XAVIER, 2021, p. 43).

Para Lucia Helena Xavier (2021), a ideia de “Correio Nagô” se constrói por meio da terminologia “nagô” que faz referência aos povos africanos, e a palavra “correio” que, em nossa perspectiva, está associada ao trânsito, ao movimento do levar, do trazer e do espalhar. Na cultura africana, o uso dos tambores é fortemente demarcado como meio de comunicação e de informação para se espalhar as boas novas à comunidade.

Atualmente no Brasil usa-se a expressão “Correio Nagô”, especialmente entre ativistas do movimento negro, para indicar que uma notícia ou informação que foi ou poderá ser transmitida de “boca em boca”. Ela é muito usada nos terreiros de candomblé. Ao emitir sons, os tambores africanos contam histórias. Porém, não basta tocar os tambores, é necessário que o ressoar deles encontre receptores/as que entendam a sua mensagem. (XAVIER, 2021, p. 44).

É relevante destacar que Lúcia Helena Xavier (2021) faz uso dessa técnica ao ter dificuldade em contatar suas possíveis sujeitas de pesquisa, conforme explicita:

Um impedimento se colocava, o acesso às trabalhadoras negras de limpeza e conservação nas unidades educacionais municipais curitubanas, pois havia alguns desafios: conseguir um cadastro que as localizasse nas unidades e ainda com dados desagregados que permitissem saber o pertencimento racial delas. Contatá-las por meio das empresas terceirizadas que as contratam ou pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba parecia infrutífero, pois comumente essas instituições não têm dados sobre o pertencimento racial das trabalhadoras e porque não queria vincular a participação delas na pesquisa às suas empregadoras, pois podia inibi-las a narrar alguns fatos de suas experiências de vida. (XAVIER, 2021, p. 43).

Assim, essa técnica, que evoca o toque do tambor e o ecoar do seu som, consolida-se no boca-boca, no espalhar da notícia, e, por meio dela, a pesquisadora conseguiu localizar e propor às mulheres negras, trabalhadoras, ocupantes da função de serviços gerais das unidades educacionais de Curitiba a participação em sua pesquisa.

Posto isso, julguei importante lançar mão dessa técnica, entendendo que o Correio Nagô também se concretiza na aproximação que estabelecemos com elementos importantes às nossas pesquisas como: textos, músicas, filmes, documentários, personalidades, autoras e autores, por vias das diferentes relações que estabelecemos e pode se concretizar pela indicação de uma colega, uma

orientadora ou disciplinas cursadas. A busca realizada a partir do Correio Nagô, reuniu um total de 7 pesquisas.

Sendo assim, ao final desse processo de buscas chego ao resultado total de 98 pesquisas apresentadas no *Apêndice 1: Resultado do levantamento das teses e dissertações utilizando os descritores do Quadro 3*, que no próximo capítulo serão analisadas por meio da Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (Dias, 2021) e tecidas a caracterização do *corpus* investigativo.

4 A ANÁLISE CRÍTICA DE NARRATIVAS E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE

Encerrado o levantamento devidamente descrito no capítulo anterior, foi definido um *corpus* documental composto por 98 teses e dissertações, advindas da base de dados da CAPES, compreendidas entre os anos de 2003 e 2021, correlatas ao problema e aos objetivos desta pesquisa. Desse modo, neste capítulo apresentarei a Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (ACNAS) como a metodologia de análise que será utilizada no tratamento e interpretação dos dados empíricos e, na sequência, realizarei a descrição de um conjunto de dados que denomino por panorama do *corpus* investigativo.

Em concordância com Paulo Vinicius B. da Silva, Kátia Regis e Shirley A. de Miranda (2018), responsáveis pela organização da pesquisa intitulada “*Educação das Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*”, destaco que ao realizar a análise e o tratamento dos dados, intento trazer “novas questões, críticas e proposições que podem contribuir com a problematização das relações étnico-raciais na educação, oferecendo subsídios para a alteração das práticas curriculares vigentes” (SILVA, REGIS, MIRANDA, 2018 p. 29).

Para isso, farei uso da Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (ACNAS) de Lúcia Helena Xavier (2021) para organizar, tratar e sistematizar os dados. Destaco que a ACNAS é uma técnica de análise de dados, utilizada em pesquisas de cunho qualitativo, que está em construção no grupo de pesquisa ErêYá no qual:

Considera os dados a partir das dimensões: Contexto, Experiência e Sociedade. Nesta perspectiva, contexto refere-se ao espaço e tempo em que os dados foram produzidos. A experiência diz respeito às vivências de todas as pessoas envolvidas e a interação entre elas, tanto de quem pesquisa quanto as das interlocutoras da pesquisa [...]. E sociedade diz respeito aos tensionamentos políticos, sociais, culturais, econômicos presentes no momento histórico em que a pesquisa se desenvolveu. (XAVIER, 2021, p. 62).

Nossa inspiração para a construção da ACNAS advém da produção teórica de Laurence Bardin (2011), amplamente difundida no Brasil, depois da tradução do manual “Análise de Conteúdo” no final dos anos de 1970. Desde então, essa produção apresenta diversas edições e tem sido eleita como uma das principais obras para referenciar o tratamento dos dados textuais como imagens, som, vídeos e entrevistas

em pesquisas. Laurence Bardin buscou desenvolver, com a análise de conteúdo, um conjunto de técnicas que, de maneira exaustiva e rigorosa, assinalassem, classificassem e suprimissem todas as unidades de sentidos advindas dos dados documentais.

De acordo com o pesquisador Rafael Cardoso Sampaio (2021), a obra de Laurence Bardin ocupa um lugar hegemônico na referência das análises de conteúdo. Em artigo denominado *No Brasil, Análise de conteúdo é sinônimo de Bardin e porque isso é um problema* (2021), o autor afirma, por exemplo, que ao realizar uma pesquisa simples na plataforma do “Google Acadêmico” ou então em vídeos na plataforma “Youtube” utilizando os descritores “análise de conteúdo”, as métricas demonstram grande número de produções que atrelam, diretamente, a técnica ao nome de Laurence Bardin, gerando, no Brasil, o equívoco de que a análise de conteúdo é sinônimo de Laurence Bardin. Para Sampaio (2021), essa ideia contribui à hegemonia da produção de Bardin, na referência da técnica.

Apontando a necessidade de desnaturalizar essa relação existente, Sampaio (2021) chama a atenção para os limites que o uso hegemônico de apenas um manual, no caso o de Bardin, pode trazer ao processo de evolução e aprimoramento da técnica, uma vez que outros referenciais deixam de ser considerados como Teun Van Dijk (2008, 2006), Norman Fairclough (2001, 2006) e Maria Laura Franco (2019).

Nessa perspectiva, embora reconheçamos a importância da produção de Laurence Bardin, entendemos que nossos estudos – advindos da Linha de Pesquisa Diferença, Diversidade e Desigualdade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, desenvolvidas no bojo do Grupo de Pesquisa ErêYá, assentadas no campo da Erer, ancoradas nas bases teóricas do Feminismo Negro – requerem a superação de procedimentos analíticos que refletem perspectivas epistemológicas de uma elite acadêmica que controla e valida as estruturas do conhecimento que subjuga as ideias e o conhecimento avindos das mulheres negras. Nas palavras de Lucimar R. Dias (2022)¹² o anseio por outros métodos de análise se dá:

porque em algum ponto da técnica de Bardim que prioriza o quantitativo, o que fazíamos ao atribuir sentido qualitativo ao processo, provoca uma ruptura com a perspectiva teórica da autora e por isso, de modo insurgente,

¹² Esta fala ocorreu em um de nossos encontros de orientação.

decidimos reorganizar a partir da experiência de análise que estávamos produzindo e organizar a ACNAS. (DIAS, 2022).

Em conformidade com Patricia Hill Collins (2019), motes de pesquisa circundados em torno dos temas centrais do feminismo negro “requer[em] uma engenhosidade ainda maior que a necessária para uma análise dos pontos de vista dos grupos dominantes” (COLLINS, 2019 p. 402). A autora é categórica em afirmar que o conhecimento que acessamos na academia não é suficientemente adequado para compreender as nossas problemáticas:

Isso porque os grupos subordinados perceberam há muito tempo que é necessário recorrer a formas alternativas para criar autodefinições e autoavaliações independentes, rearticulando-as por meio de nossos próprios especialistas. Como outros grupos subordinados, as afro-americanas não apenas desenvolveram um ponto de vista específico das mulheres negras, mas usaram formas de produzir e validar o conhecimento para isso. (COLLINS, 2019 p. 402).

Nessa seara, nós, pesquisadoras do ErêYá, passamos a refletir sobre a necessidade da construção de outros procedimentos e a utilização de técnicas que possibilitassem a análise e o tratamento dos dados empíricos assegurando “o compromisso político com os grupos em desvantagem social, notadamente, crianças e infâncias negras e mulheres negras” (DIAS, 2021, p. 3), conforme descreveu a pesquisadora Andrade (2021):

A tomada de decisão para trabalhar com a metodologia *Acnas* foram as contribuições da banca examinadora na qualificação, que novamente nos fizeram refletir e perceber que seria necessária uma abordagem interdisciplinar para podermos capturar o que não estava dito diretamente. Estava nas entrelinhas, no não falado, na ausência, nas construções sociais e nas narrativas que aconteceram na instituição e no contato entre a pesquisadora e suas interlocutoras e interlocutores. (ANDRADE, 2021 p.83).

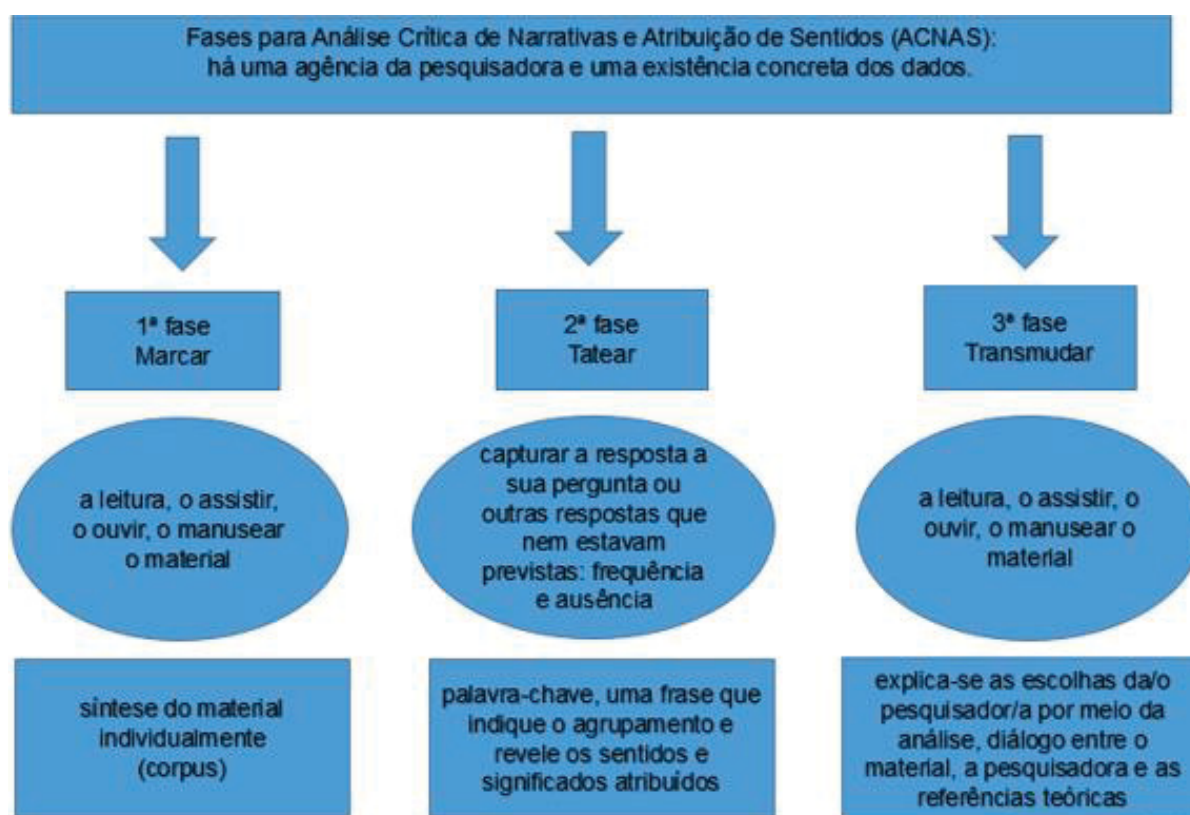
Para Lucimar Rosa Dias (2020), o Grupo de Pesquisa ErêYá tem procurado desenvolver uma perspectiva analítica a fim de avançar no modo de interpretar os dados investigativos, na medida em que categorias como gênero, raça, geração e classe se interseccionam. Nesse contexto, estabeleceu-se o desafio de construir um método de análise para dirimir e interpretar os dados empíricos de modo que, qualitativamente, as hierarquizações sociais que modulam a sociedade pudessem ser captadas e evidenciadas de acordo com as necessidades impostas por nossos

problemas e objetivos de pesquisa, levando em consideração a agência das pesquisadoras nesse processo.

Nesse ínterim, a ACNAS já foi utilizada nas pesquisas de mestrado de Xavier (2021) e Andrade (2021), pioneiras em utilizar essa técnica analítica no âmbito do Grupo de Pesquisa do ErêYá, constituindo-se assim, importantes referências à evolução e ao aprimoramento do método. Espera-se que, na medida em que a ACNAS seja aplicada em outros estudos, ocorram (re)atualizações e as devidas reformulações entendidas aqui como processos determinantes ao seu aprimoramento.

Destarte, a ACNAS deve se desenvolver por meio de três fases, são elas: **tatear, marcar e transmudar**. Embora cada pesquisadora/r crie seus próprios caminhos para desenvolver e aplicar a ACNAS, por meio de suas três fases, é extremamente importante compreender que, na base dessa estrutura, estabelece-se uma relação/ação entre cada uma delas, para que se possa, de fato, concretizar o processo analítico:

FIGURA 5 – FASES DA ACNAS



FONTE: ALDIA M. ANDRADE (2021)

De acordo com Lucimar R. Dias (2021), o procedimento de **tatear**, caracteriza-se pelas primeiras aproximações da pesquisadora com o *corpus*, em que, exaustivamente, se manuseia o volume dos dados. Esse procedimento pode ser feito por meio de diferentes movimentos como leitura, releitura, audição e visualização de áudios e vídeos de entrevistas. Num verdadeiro tatear, no qual os objetivos sondar, examinar e explorar os sentidos da pesquisadora são aguçados,

até que se crie um vínculo entre quem pesquisa e os dados, sempre tendo o seu problema em perspectiva. Vale perguntar-se se aquilo que este movimento de se vincular a empiria lhe possibilita responder o que procura. Assim, durante o processo de tatear constituído pela: leitura, o assistir, o ouvir, o manusear o material vai se construindo neste diálogo material empírico/pesquisadora algumas marcas. (DIAS, 2021 p.2).

Considerando que o *corpus* de minha pesquisa se constituiu a partir de uma pesquisa bibliográfica, o processo de **tatear as 98 pesquisas** se deu inicialmente, por uma detida análise em todos os títulos das pesquisas, resumos e referências bibliográficas. Tatear os títulos, foi uma opção por compreender que eles tematizam as pesquisas, informam e são o primeiro dado que acessamos nas plataformas de buscas, desse modo, compreender como as pesquisas estavam sendo nomeadas deu início ao processo de tatear.

Tatear os resumos possibilitou-me compreender de imediato as temáticas, problemas, objetivos gerais, específicos e as palavras-chave das produções. Sendo assim, senti a necessidade de criar um instrumento para uso pessoal e sistematizar essas informações e os conteúdos advindos desse processo de tatear, como por exemplo.

- Região e ano que as pesquisas foram produzidas;
- Tipo de pesquisa: Mestrado ou Doutorado;
- Faixa etária de concentração;
- Identidade Racial das/dos pesquisadores;
- Identidade de gênero das/dos pesquisadores;
- Principais Temas Pesquisados;
- Faixa etária das crianças das pesquisas.

Ainda no processo de tatear os resumos, identifiquei que muitos deles não oportunizam a compreensão e tão pouco uma visão geral da pesquisa. Informações como faixa etária das turmas da Educação Infantil em que a pesquisa estava ocorrendo, a metodologia eleita ou a explicitação das principais referências teóricas utilizadas para pensar a Erer no contexto da Educação Infantil e, principalmente, os indícios da presença dos ACMAB eram quase inexistentes, tanto nos títulos, quanto nos resumos das pesquisas.

Essas ausências, diante de um volume tão grande de dados, levaram-me a tomar a decisão de realizar outro refinamento antes de adentrar os textos. Além dos títulos e resumos, elegi os sumários das pesquisas como um importante mapa a ser tateado, dada a relevância desse elemento pré-textual, ao acesso de informações sobre como as pesquisas realizam a abordagem de elementos que cingem a problemática e os objetivos de minha pesquisa.

Já nos primeiros sumários tateados, constatei que deveria privilegiar a leitura dos capítulos que versassem sobre a caracterização do campo investigativo, pois, usualmente, esses capítulos ou seções são destinados à descrição dos aspectos empíricos, a exemplo: apresentação das sujeitas e sujeitos das pesquisas, narração sobre a forma de organização dos espaços físicos das creches e pré-escolas, descrição das relações interpessoais e, principalmente, detalhamento referente a brinquedos, e toda sorte das materialidades presentes nesses espaços.

As pesquisas que adotaram metodologias de cunho ou inspirações etnográficas, pesquisa-ação, pesquisa participante ou de observações possibilitaram-me a refinar mais uma vez o processo de análise levando-me, por conseguinte, a segunda fase da ACNAS, ou seja, ao processo de marcar os achados.

A segunda fase analítica da ACNAS, denominada como **marcar** é intrínseca à fase do tatear, pois na medida em que a interação, decorrente do processo de tatear avança, constitui-se um nível de familiaridade com os dados empíricos à luz “dos seus referentes teóricos, pois é este repertório que possibilita ouvir, tocar, imaginar de um determinado jeito e não de outro” (DIAS, 2022, p. 2).

Esse momento exigiu-me a criação de um novo documento sistematizador, pois minha opção em realizar a leitura dos capítulos e/ou sessões que caracterizavam as pesquisas colocou-me novamente diante de muitas informações. E, para não correr o risco de me perder diante do universo dos dados, construí um quadro para uso e

manipulação pessoal, que teve por objetivo organizar o processo de marcação do *corpus* e *organização dos conteúdos demarcados*, conforme explicito abaixo:

QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DAS MARCAS EVIDENCIADAS NO *CORPUS*

AUTORA(O) /TEXTO	ACMAB localizados	DESTAQUES
Descrição do título e da/o autora/o do texto que apresentou elementos para dialogar.	Descrição e nomeação de todos os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira presentes na pesquisa	Descrição sobre como os ACMAB são apresentados nas pesquisas; Sinalização da repetição de um conceito ou uma ideia ou conceito; Identificação das ausências

FONTE: Elaborado pela autora.

Sem sombras de dúvidas, esse momento me oportunizou a identificação e o reconhecimento das marcas produzidas que “podem aparecer pela frequência intensa de um determinado aspecto, mas também pela ausência, pelo silêncio que poderá ser um fator determinante” (DIAS, 2021, p.3). Ao final dessa fase, o material empírico já foi modificado pelas digitais e voz da autora, que quer dizer: escrutinado, classificado, comparado, diferenciado e, conseqüentemente, reorganizado por pesquisadores/as. Tal movimento é denominado por **transmutar**, ou seja, a terceira e última fase analítica da ACNAS.

Conforme explica Dias (2021), nessa fase, o material empírico – orientado por um processo dialógico, decorrendo da correlação estabelecida entre os referenciais teóricos, sob o pano de fundo da problemática e dos objetivos da pesquisa – sofre um processo de transformação. Assim, no contexto de minha pesquisa, percebi que, à medida que me tornava mais experiente no ato de marcar o material empírico, de forma imediata, o processo de transmutação também ia ocorrendo.

Para finalizar, destaco que ao eleger a Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (ACNAS) como metodologia da análise de conteúdo dos dados advindos do trabalho científico de tantas pesquisadoras¹³, a tríade contexto-experiência-sociedade, *suleou*¹⁴ as decisões que fui tomando para tramar e compor o

¹³ A partir desse momento passarei a fazer uso apenas de o gênero flexionado no feminino pela maioria das pesquisas terem sido produzidas por mulheres.

¹⁴ O termo *sulear* foi cunhado por Marcio D’Olne Campos (1991), com objetivo de ressignificar e contrapor o termo *nortear*, usual quando se quer demonstrar os sentidos de orientação. As ideias colonizadoras e de dominação impostas por países do hemisfério norte não representam as epistemologias construídas na América Latina. Em conformidade com Campos (1991), a linguagem necessita ser alterada quando atuamos a partir de uma perspectiva descolonizadora. Sendo assim, neste texto, utilizo esse termo como forma de assunção dessa posição descolonizadora.

corpus. Faço tal apontamento em razão do processo analítico ser extremamente perturbador, pois inúmeras vezes senti o atravessamento das informações trazidas pelas vozes das sujeitas de pesquisa e pela imensidão dos desafios colocados na realidade educacional.

Nesse processo, para apurar o olhar e captar os elementos investigativos necessários à minha pesquisa, foi determinante a **experiência** como mulher negra, coordenadora pedagógica atuante no chão da Educação Infantil e pesquisadora da pequena infância na perspectiva da Erer, a observância do **contexto** social que na “luta política, o campo da educação foi eleito pelo movimento negro, de mulheres negras e quilombola como o principal foco de intervenção da luta antirracista para a construção da igualdade racial” (GOMES, 2018, p. 13), que modificou a **sociedade** brasileira, por meio da alteração do artigo 26 – A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação alterado pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/08, pela política de Ações Afirmativas no Brasil, um divisor de águas no acesso da população negra à Universidade e, conseqüentemente, indutora do ingresso de pesquisadoras negras na Pós-Graduação transformando, inclusive, o cenário da produção das pesquisas em Educação.

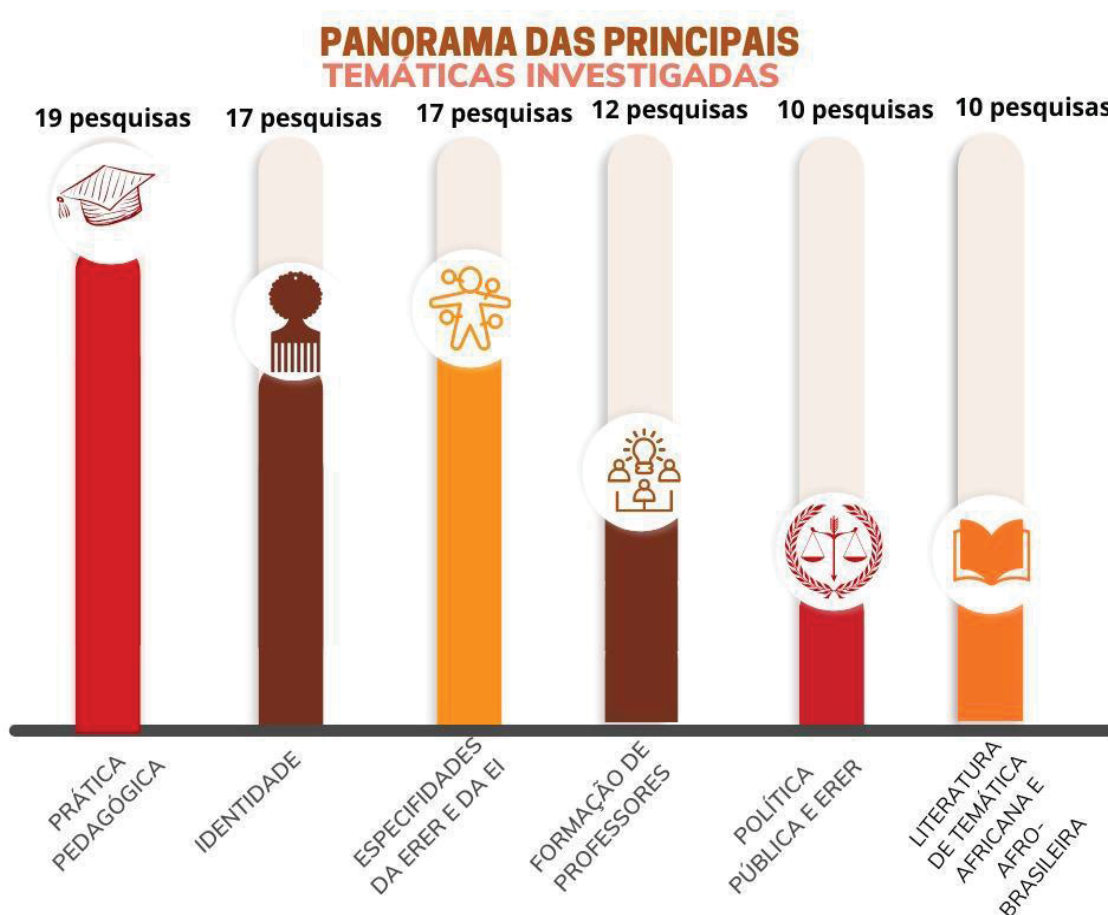
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* INVESTIGATIVO

Nesta seção, orientada pelo objetivo geral de meu estudo, apresentarei as principais características do *corpus* investigativo, composto por 98 pesquisas, selecionadas no processo de buscas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dos critérios estabelecidos no terceiro capítulo desta tese. Início destacando que salvaguardando os motes centrais das pesquisas, que é a questão racial em diálogo com a Educação Infantil, identifiquei que as pesquisas estão em alocadas em seis grandes temáticas investigativas, são elas:

1. **Prática pedagógica:** investigam por excelência as práticas docentes e a forma como o trabalho pedagógico em Erer na Educação Infantil ocorre;
2. **Formação de Professores:** trazem diferentes nuances em relação à formação de professores na perspectiva da Erer na Educação Infantil;

- **Identidade:** abordam aspectos da construção identitária das crianças na Educação Infantil;
- **Especificidades da Erer e da Educação Infantil:** abordam questões como branquitude, currículo, espaço, tempo, rotina, brinquedos e experiências na Educação Infantil;
- **Políticas Públicas de Erer:** acolhem os estudos sobre a aplicabilidade e a implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil;
- **Literatura de Temática Africana e Afro-brasileira:** pesquisas que abordam maioritariamente a questão da literatura.

FIGURA 6 – PANORAMA DAS PRINCIPAIS TEMÁTICAS INVESTIGADAS DENTE AS PESQUISAS ANALISADAS



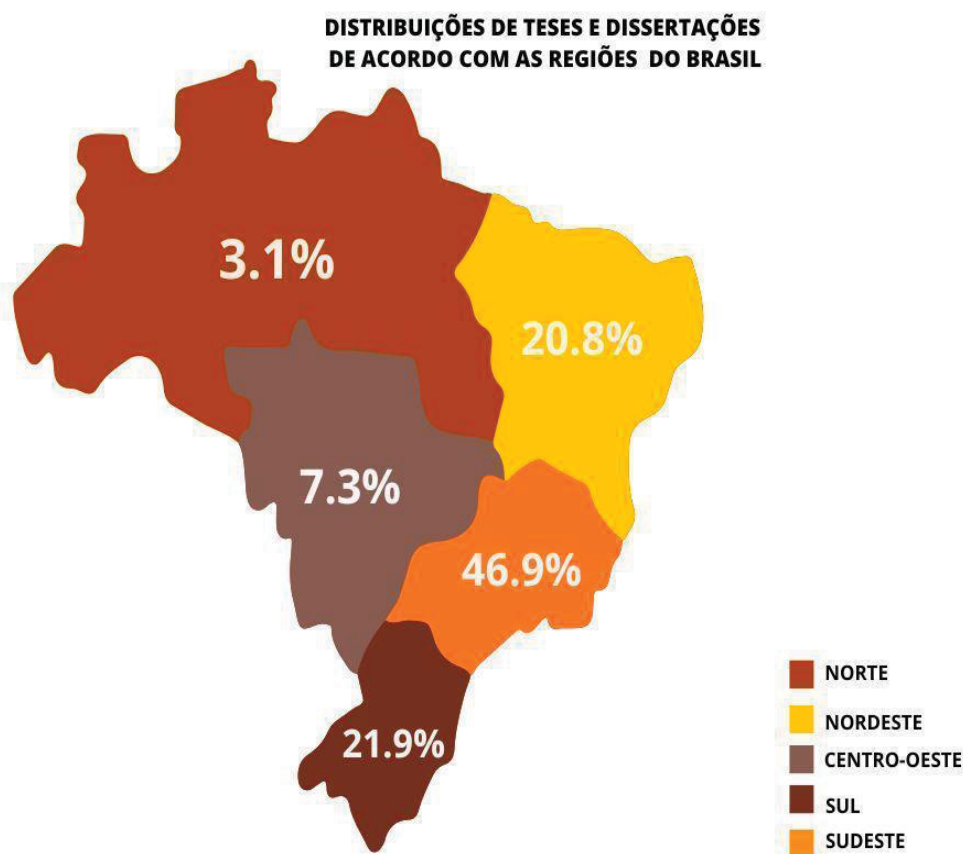
FONTE: Elaborada pela autora.

Todas as pesquisas foram produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, entre os anos de 2003 e 2021, sendo que 46% delas foram realizadas no Sudeste brasileiro, 21,9%, no Sul, o Nordeste ocupa a terceira posição com 20,85%

da produção acadêmica, o Centro-Oeste 7,3% e, em último lugar, a Região Norte desenvolveu 3,1% das produções, demonstrando que a Educação Infantil, sob a perspectiva da Erer, é um interesse de pesquisa consolidado e presente nas cinco regiões brasileiras.

Esses percentuais apontam que a maioria das pesquisas ocorrem na Região Sudeste. Dados que se comparados com a pesquisa coordenada por Silva, Shirley e Miranda (2018) também apresentam essa região como maior produtora de pesquisas em Erer. Contudo, as autoras e o autor, explicam que nessa região há maior concentração de Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil.

FIGURA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE ACORDO COM AS REGIÕES DO BRASIL



Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação ao gênero de quem realizou a pesquisa, a maioria identifica-se como mulher. Dentre as 98 pesquisas, 97 delas foram produzidas por mulheres e 1 por homem. Outro dado importante a destacar é que, a partir da leitura das introduções – textos em que comumente as pesquisadoras além de apresentar seu estudo,

apresentam-se ao campo – foi possível identificar que a maioria delas se autodeclararam como mulheres negras.

FIGURA 8 – GÊNERO DOS PESQUISADORES

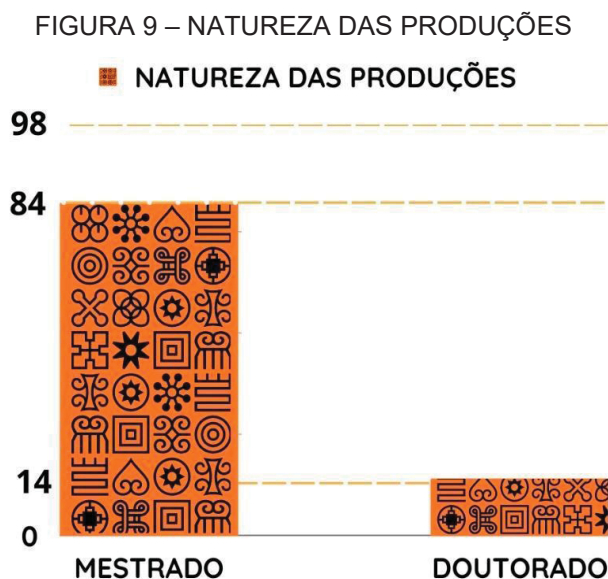


FONTE: Elaborada pela autora.

Dessa forma, ao alinhar os fatores gênero e raça das pesquisadoras, é possível afirmar que a expressiva produção que realizam no campo da Educação e das relações Étnico-Raciais da Educação Infantil reafirma o valor da Educação para a população negra e configura-se naquilo que Carolina Santos B. de Pinho e Elisa Amanda Santos do Amaral (2022) apontam como uma Pedagogia Feminista Negra, caracterizada pela forma como as mulheres negras vêm construindo o conhecimento em Educação no Brasil, a partir da ocupação dos espaços acadêmicos e da articulação entre as necessidades e lacunas advindas desse campo à apresentação de outras proposições e subsídios para pensar a Educação Infantil de bebês e crianças pequenininhas, negras e não negras.

Avançando na análise, identifiquei que a maioria das pesquisas foram realizadas em Universidades Públicas, federais e estaduais, esse dado reafirma o espaço da Universidade Pública como produtora de pesquisa e de ciência e, sobretudo, reafirma que quando a população negra acessa esse espaço social, público, laico e de qualidade, contribui efetivamente à construção da sociedade brasileira, quer seja, expondo as nuances das diferentes realidades sociais, quer seja, apresentando caminhos e possibilidades a partir das epistemologias negras.

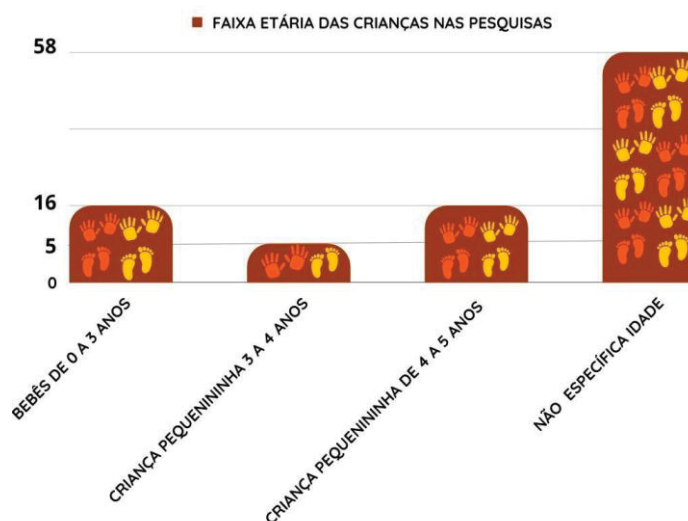
Em relação a natureza dessas pesquisas, a maior parte delas concentra-se em mestrados, chamando-me a atenção para o fato de que o número de pesquisas em nível de doutorado é expressivamente menor. Considerando o recorte temporal no qual o corpus foi analisado, esse dado aponta os desafios que as pesquisas voltadas às crianças e as Infâncias, ainda é um campo em construção inclusive do ponto de vista racial.



FONTE: Elaborada pela autora.

A partir da leitura dos resumos, busquei identificar a faixa etária das crianças nas pesquisas. No entanto, percebi que nem todas, isto é, a maioria delas (58 pesquisas), não trouxeram essa informação, ou então, não tinham como o objetivo de demarcar a faixa etária. Já 16 pesquisas, especificaram ser a faixa etária de 0 a 3 anos que contempla bebês e crianças pequenininhas, cinco pesquisas destacaram ser com crianças pequenininhas de 3 a 4 anos e 16 com crianças pequenininhas de 4 a 5 anos.

FIGURA 10 – FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS



FONTE: Elaborada pela autora.

Esse dado me permitiu compreender pelo menos dois fatores importantes no campo, primeiro: há um alto número de pesquisas que faz referência à Educação Infantil, mas não demarca a faixa etária, demonstrando que há por parte das pesquisadoras uma concepção de Educação Infantil como um bloco homogêneo. Essa concepção restringe o avanço do conhecimento acerca das especificidades de uma Educação Infantil para bebês e crianças pequenininhas. Desse modo, faço menção à pesquisadora Ângela Coutinho (2010) que defende a importância da explicitação das idades e a demarcação do lugar de bebês e crianças pequenininhas nas pesquisas.

O segundo fator é o empate entre as pesquisas que especificam a faixa etária de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos. Ainda que tenha ocorrido um empate, analiso esse dado a partir das contribuições de Ângela Coutinho (2010), em que destaca o baixo número de pesquisas com bebês e crianças pequenininhas de 0 a 3 anos. Desse modo, aponto que o número de 16 pesquisas demonstra um importante avanço que vem ocorrendo no campo.

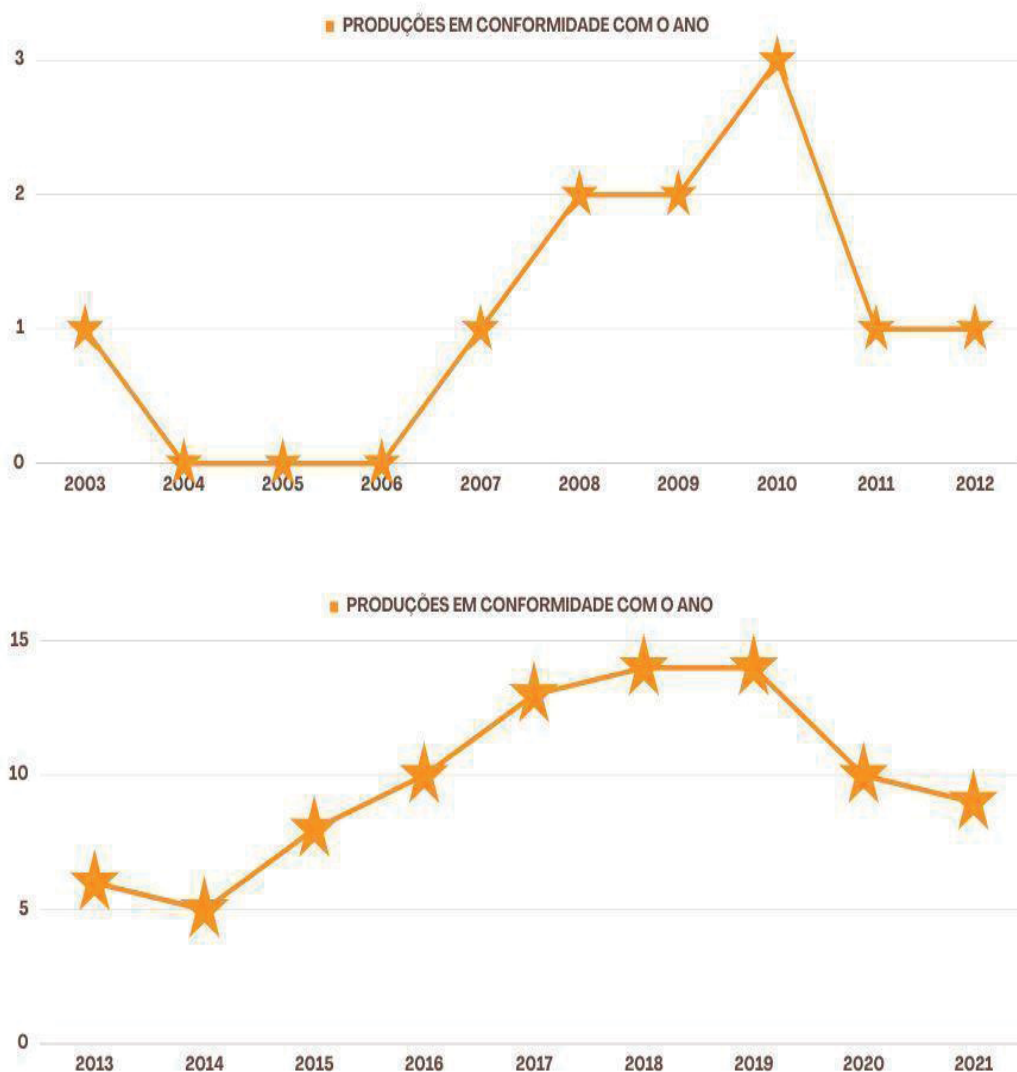
Ainda que não tenha quantificado, requer destacar que detectei a preocupação das pesquisadoras em explicitar a concepção de criança protagonista, sujeita de direito, que tem vez e voz e é produtora de cultura e de conhecimento.

No que tange às perspectivas teóricas e metodológicas, nem sempre ocorre, explicitamente, uma adoção ou filiação. Entretanto, os dados apontam que, geralmente, destacam-se nas pesquisas concepções que compreendem bebês e crianças pequenininhas como sujeitos sociais plenos e de direitos. Esse fator pôde

ser captado por meio da observância das metodologias de pesquisas elegidas: etnografias, métodos inspirados em abordagens etnográficas, pesquisa-ação, pesquisas participantes e observações-participantes são alguns exemplos.

Outro ponto em destaque foi a evolução da produção por ano. Foi possível perceber, conforme exposto em gráfico a seguir, dois momentos importantes nesse quesito. É perceptível que entre os anos de 2003 e 2013, a primeira década da promulgação da Lei 10.639/03, ocorreu uma lenta evolução para desenvolver estudos da Erer em Educação Infantil, por parte das pesquisadoras. Após o ano de 2013, houve uma importante crescente. Diante disso, cabe apontar alguns movimentos políticos que refletem e ajudam a compreender esse movimento.

FIGURA 11 – EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO DAS PESQUISAS EM CONFORMIDADE COM O ANO DE PRODUÇÃO



FONTE: Elaborada pela autora.

Sublinho que, os anos de 2003 a 2013, primeira década, foram marcados pela ascensão do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, sucedido pela Presidenta Dilma Rousseff, ambos advindos das classes populares e que imprimiram importantes políticas públicas na área educacional, não apenas nas questões étnico-raciais, mas também na Educação Infantil brasileira com avanços no fortalecimento da Política Nacional dessa faixa de ensino a partir da elaboração de documentos como a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (2005), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

(2006), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), culminando na reestruturação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (2010).

Essas reorganizações suscitadas na Educação Infantil, em conjunto com as estruturas desencadeadas pelas Ações Afirmativas, diante de indução de políticas públicas adotadas no Governo Federal brasileiro, expressam, por exemplo, pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e na Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, durante os governos petistas, consolidando programas, políticas públicas, fomento e financiamento à produção de referenciais que se constituem em importantes pilares da Educação.

Destaco que foi nesse contexto político que ocorreram as primeiras publicações específicas sobre Educação Infantil e as Relações Étnico-Raciais, produzidas a partir da parceria entre a Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do MEC, pesquisadoras da infância e entidades da sociedade civil conforme explica Dias (2015):

Em 2007, as longas conversas entre Maria Aparecida da Silva Bento, diretora executiva do CEERT, Rita Coelho, coordenadora da COEDI/Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica/MEC, e Fúlvia Rosemberg, da PUC/SP e Fundação Carlos Chagas, sobre a necessidade de o MEC construir uma ação sistemática nesse campo por meio de uma consultoria para a UNESCO, resultaram numa consultoria¹⁵ contratada por esse Órgão, organizada em quatro produtos. O primeiro foi a análise das ações, dos programas, dos documentos, dos grupos de trabalho, das comissões e de outras iniciativas desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB), cujo objetivo fosse o tratamento das desigualdades raciais no âmbito do atendimento da Educação Infantil, no período de 2003 a 2007. O segundo tratou da formulação de orientações que pudessem subsidiar a Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), órgão da Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação, para o desenvolvimento de uma Política de Promoção da Igualdade Racial nessa etapa. (DIAS, 2015, p.51).

Também pontuo como relevante a Política de Ações Afirmativas que propõe Reserva de Vagas em Concursos Públicos para Pretos e Pardos na esfera dos Institutos e Universidades Federais que possibilitou o ingresso e a ampliação do número de professoras e professores, negras e negros, na docência das universidades públicas, muitos advindos, da atuação na Educação Básica, conhecedores e pesquisadores dos desafios e das questões étnico-raciais, que ao

chegarem nesses espaços acadêmicos, passaram a acolher pesquisadoras negras bem como as suas problemáticas de pesquisa.

Portanto é possível apontar que o acompanhamento, a avaliação, difusão, divulgação, propagação e até a premiação de boas práticas em Erer realizadas por entidades como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negras e Negros (ABPM) são fatores e reflexos de um desenvolvimento político e social intimamente ligados a evolução e ao aumento das pesquisas no campo da Erer e da Educação Infantil.

Concluída a caracterização do *corpus* investigativo, a partir da mobilização dos processos decorrentes do tatear, marcar e transmutar, orientados pela ACNAS, identifiquei que quatro aspectos reiteradamente circundavam o material empírico, ou seja, a presença de ACMAB, a questão conceitual, as experiências e a interrogação da branquitude enquanto norma e a necessidade de contemplar a temática étnico-racial na Educação Infantil de modo sistemático.

Desse modo, no próximo capítulo, apresentarei, no primeiro momento, o panorama sobre como os ACMAB são denotados nas pesquisas, destacando seus contextos e usos. Já no segundo momento, aprofundarei as discussões a partir das categorias eleitas, descritas a seguir.

5 DAS AUSÊNCIAS ÀS PRESENCAS: O EMERGIR DOS ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Ao adentrar no universo das pesquisas, objetivo principal de meu estudo, deparei-me com o desafio de lidar com os dados produzidos a partir do trabalho de tantas pesquisadoras. Transformá-los em meus dados de pesquisa, sob meus interesses investigativos, foi um processo conflituoso, marcado pelo sentimento de cuidado e responsabilidade.

Embora tenha a compreensão de que num processo científico e investigativo, os dados produzidos passam a ser compartilhados por uma comunidade, pondero e considero os esforços e contribuições de cada uma das 98 pesquisas analisadas. Nesta perspectiva, aproximei-me do procedimento teórico-epistemológico das Pedagogias das Ausências das Emergências, preconizado por Nilma Lino Gomes, (2017), para como num movimento de pinça, depreender, dentre as pesquisas selecionadas neste estudo, os ACMAB, seus contextos e usos.

Nilma Lino Gomes (2017) cunhou as *Pedagogias das Ausências e das Emergências* para fazer despontar o protagonismo educador do Movimento Negro na relação entre movimento social e Educação no Brasil. Desse modo, a autora problematizou a invisibilidade social, política e acadêmica das epistemologias produzidas além norte, como no Brasil, identificando que as ausências são intencionalmente produzidas como ausências, a partir das relações estabelecidas por mecanismos de opressão social e dominação, como o racismo estrutural, machismo, patriarcado e o capitalismo.

Para a autora, o objetivo da Pedagogia das Ausências está em problematizar essas lacunas para transformá-las em presenças. Isso significa desvelar temas, sujeitos, culturas, histórias de vida, valores civilizatórios e historicamente invisibilizados, como é o caso das contribuições dos povos africanos e de seus descendentes na formação do povo brasileiro.

Ao que se refere à Pedagogia das Emergências, a autora explica que se trata daquilo que reside no que ainda está por vir, isto é, sobre as possibilidades concretas que cabem no futuro, mas ainda não é. Diferente da produção ativa das ausências, a Pedagogia das Emergências atua na “ampliação simbólica dos saberes, das práticas e dos agentes, de modo a identificar neles as tendências de futuro (o ainda não) sobre

as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança” (GOMES, 2017, p. 41).

Nessa esteira, mobilizando o procedimento epistemológico das Pedagogias das Ausências e das Emergências, busquei evidenciar em primeiro plano, o que tem se caracterizado como ausências na relação das pesquisas com os ACMAB, para na sequência descrevê-los, submersos dentre os contextos investigativos, e entender como emergem.

Teoricamente, todas as pesquisas, ao mobilizarem seus problemas e objetivos, trazem, em algum momento, os ACMAB à baila das discussões. Diante dessa evidenciação, a fim de ampliar a compreensão acerca dessa conjuntura permeada pela relação presença-ausência, senti novamente necessidade de analisar os sumários de todas as pesquisas para reconhecer os capítulos que poderiam me fornecer as informações necessárias sobre como os ACMAB são apresentados.

Com este procedimento, identifiquei que os capítulos e as seções que destacavam os aspectos empíricos das pesquisas se configuravam importante *lócus* à compreensão dos ACMAB, visto que traziam consigo detalhes como as descrições dos campos de estudos, as apresentações dos materiais, relatos sobre a organização dos tempos e dos espaços, o detalhamento das práticas pedagógicas, as falas dos sujeitos e sujeitas das pesquisas, as experiências e as ações de bebês e crianças pequeninhas, bem como, relatos das professoras e educadoras.

De pronto, compreendi que no universo das pesquisas, os ACMAB são ao mesmo tempo, presenças e ausências que emergem sob diferentes contextos, prismas, interesses investigativos, concepções e usos.

Desse modo, em conformidade com a problemática e os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, as discussões se seguirão, a partir das categorias: a) a questão conceitual e o estabelecimento de consensos acerca das materialidades; b) as experiências na Educação Infantil e a interrogação da branquitude; e o c) a reivindicação de uma Pedagogia da Infância que contemple a questão racial.

5.1 UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO DAS AUSÊNCIAS

A ideia do fazer emergir, utilizada por Nilma Lino Gomes (2017), foi fundamental para identificar que, dentre as pesquisas, os ACMAB estão envoltos em

diferentes contextos investigativos, sob o prisma de diferentes temáticas, permeados por contradições e potencialidades, que ao mesmo tempo, dizem sobre como tem se estabelecido o debate acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

Todas as pesquisas analisadas trazem capítulos e seções que versam sobre a relação entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil. De maneira geral, destacam os diferentes documentos orientadores da política nacional para Educação a Infantil e as DCNERER, mobilizando conceitos como por exemplo raça, racismo, promoção da igualdade racial, diversidade e branquitude, explicitando assim, processos de elaboração das identidades das crianças negras e não negras, práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade racial e a superação do racismo.

No entanto, ao mesmo tempo, identifiquei, no *corpus* investigativo, muitas incongruências e contradições ao que diz respeito, por exemplo, ao modo como algumas pesquisadoras estabelecem relação com autoras e autores negras e negros, para explicar e discutir conceitos como raça, racismo ou relações raciais, e ao mesmo tempo recorrem a autores como Jean Piaget, Enri Wallon, a saber, para dizer e sustentar teoricamente seus argumentos sobre a importância dos brinquedos no desenvolvimento das crianças e a representatividade deles, inclusive, do ponto de vista racial. Recobrando que tais pensadores, ainda que em seu tempo, não se dedicaram a pensar as crianças e as suas infâncias sob a perspectiva racial.

Pareceu-me igualmente contraditória a aproximação com ideias de teóricos desenvolvimentistas, como Jean Piaget, para pensar a construção da identidade racial de crianças negras e não negras, numa sociedade em que o racismo estrutural orienta as relações, desde a mais tenra idade, como no Brasil.

Afirmo que tal contradição precisa ser observada e refletida no campo acadêmico, no entanto, reitero que, ao tecer essa crítica, não ignoro a contribuição desses pensadores em seus respectivos tempos históricos, compreendendo que a Educação se trata de um constructo social passível ao crivo das críticas, da superação e conseqüentemente do avanço.

Logo, diante do avanço nos campos teóricos da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Educação Infantil, o uso desses aportes teóricos supracitados para pensar questões como o pertencimento racial e do desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo de bebês e crianças pequeninhas evidencia um processo de

ausência, ao perpetuar perspectivas epistemológicas eurocêntricas, distantes das realidades da sociedade e da Educação brasileira, visto que o racismo modula desde as “interações com as outras pessoas; à produção de conhecimento e bens culturais; o acesso aos espaços de poder; o gozo de bens sociais como moradia, Educação, saúde; e acesso e usufruto de bens políticos e econômicos” (DAMIÃO; DIAS; REIS 2022, p. 7).

Ainda na perspectiva das ausências, evidenciei no *corpus* investigativo, em especial, dentre algumas pesquisas que se propuseram à escuta de bebês e crianças pequenininhas, a inconsistência teórica e metodológica na consideração do ponto de vista das crianças. Considero como Kátia Adair Agostinho (2013), que há uma armadilha colocada sobre a ideia de participação, e conseqüentemente, sobre como consideramos as vozes das crianças em pesquisas.

A desconsideração da ética em pesquisas com crianças, tendo em vista a não explicitação sobre os meios utilizados para depreender se os bebês e as crianças pequenininhas desejavam participar dos estudos, também se conformou como uma ausência.

Em concordância com Ângela Scalabrin Coutinho (2016), destaco a necessária observação ética quanto a participação, consideração e a disponibilidade das crianças bem pequenas como informantes de pesquisas, a fim de que na relação pesquisa-criança, não se reproduzam nos processos investigativos os interesses da pesquisadora e a reafirmação do adultocentrismo, pois:

se partimos do pressuposto que as crianças são as melhores informantes das questões que lhes dizem respeito e que seu ponto de vista deve ser considerado, inclusive sobre a sua disponibilidade de ser ouvida, como procedemos quando se trata de crianças bem pequenas, que não utilizam a fala como principal forma de comunicação? A não utilização da fala não abstêm os adultos da responsabilidade de identificar a disponibilidade, ou não, das crianças para a participação nas pesquisas. Muitas vezes, os estudos referem à importância de considerar a opinião das crianças, mas ao apresentar o percurso metodológico fica evidente que o que predomina é o interesse do pesquisador em fazer descobertas. (COUTINHO, 2016, p. 765).

Destaco o momento em que a pesquisadora realiza a escuta das crianças acerca da sua heteroidentificação no estudo “O estudo corpo e cabelo negro: (re)significações e interações com e de crianças em uma escola de Educação Infantil de belo horizonte”, Elândia dos Santos (2020). A pesquisadora se propôs investigar como crianças de 3 e 4 anos problematizam suas descobertas sobre a estética e a

corporeidade negra. No entanto, a maneira como a pesquisadora apresentou as respostas das crianças possibilita a reflexão sobre a ideia de consideração e escuta das crianças como informante em pesquisas.

Embora a pesquisadora tenha mencionado a questão ética em seu texto e escolhido preservar os nomes da escola, das crianças e de profissionais, não há descrição específica sobre como as crianças manifestaram o seu aceite e a sua autorização para a realização das fotografias, conforme descreve:

[...] buscamos preservar a privacidade e a conduta ética nesta pesquisa, e, por se tratar de uma pesquisa com crianças de 3 e 4 anos, optamos por nomes fictícios. Neste viés, os nomes das EMEI, das professoras e do auxiliar de turma foram escolhidos pela pesquisadora, já os das crianças elas escolheram, optando por nomes de personagens dos desenhos animados e/ou super-heróis, somente uma criança escolheu o apelido que a família a deu, e uma outra que tinha dificuldade de se expressar oralmente nós tivemos que nomear, chamando-a de Lobo, já que era assim que os colegas o tratavam durante as brincadeiras no pátio. (SANTOS b, 2020, p. 37).

Esses fatores denotam a prevalência dos interesses investigativos, acima dos interesses das crianças e, ao analisar os seguintes trechos em seu texto, isso torna-se ainda mais evidente:

Optamos por uma abordagem qualitativa, desenvolvendo um estudo com as crianças a partir das observações, conversas informais, registro em diário de campo, filmagens, fotografias e análise documental. Utilizamos como documentos as pastas individuais das crianças, as fichas de matrículas e as fichas de anamnese. A pesquisa foi realizada em uma turma de 20 crianças regularmente matriculadas, destas, 17 famílias autorizaram a participação das crianças e 16 crianças participaram da pesquisa até o final. A pesquisa foi realizada em 5 fases, sendo a primeira dedicada a exploração e escolha do campo a ser investigado. A aproximação com o campo de pesquisa foi a fase seguinte, período destinado a conversas com os profissionais da escola e professoras, apresentação da pesquisa às famílias e início da pesquisa empírica. (SANTOS b, 2020, p. 10).

A única referência sobre a questão de autorização, evidencia a relação adultocêntrica da pesquisadora para com as crianças, isto é, a autorização de cuidadores, na condição de adultos, quanto ao uso da imagem delas conforme segue:

FIGURA 12 – FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA USO DE IMAGEM DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS

Autorizo Utilização de Imagem
Eu, _____, li e compreendi os esclarecimentos acima, bem como as finalidades e os procedimentos da pesquisa intitulada “Corpo e cabelo negro: (re)significações e interações em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte”. Os riscos e os benefícios me foram esclarecidos. Entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e de meu (minha) filho(a) pela qual sou responsável. Sei que meu nome e do (a) meu/minha filho(a), não serão divulgados e que não receberemos qualquer remuneração por participar do estudo. Assim, confirmo estar suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela. () Autorizo a utilização de gravações, filmagens, fotografias ou transcrições de conversas informais feitas pela pesquisadora, do meu/ minha filho (a), para efeito de publicação de trabalhos acadêmicos com os resultados da pesquisa. Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019 _____ (Assinatura do pai/mãe ou responsável)

Fonte: Elândia Santos (2021)

Em relação a interpretação das respostas das crianças, que em sua maioria eram negras, mas se identificavam como brancas, compreendo que há que se refletir sobre os fatores geracionais (Sarmiento, 2005), que atravessam as formas como as crianças vivenciam as suas infâncias, inclusive sobre a perspectiva do pertencimento racial.

Embora eu compreenda as crianças como sujeitos plenos e ativos em seus diferentes processos de vida, com todas as condições de dizer sobre si e sobre sua heteroidentificação, reconheço também que diversos estudos, como o de Aretusa Santos (2018), apontam que ao viverem em um ambiente embranquecido, sem referências e experiências positivas com a história e a cultura Africana e Afro-brasileira, os bebês e as crianças pequenininhas, não possuem as condições necessárias para a formação positiva de suas identidades e afirmar-se negro ou negra.

Contudo, o que leva as pesquisadoras a tais conclusões é a análise criteriosa de todos os elementos que compõem o contexto educacional, numa perspectiva de escuta das suas vozes, percebendo as suas ações, depreendendo os seus desejos e não apenas a considerando unicamente a verbalização de suas falas. Afinal, há que se refletir o quanto elas têm a possibilidade de construir suas identidades raciais de maneira positiva, tanto na família, quanto nos espaços de Educação, a ponto de suas respostas traduzirem a complexidade de sua heteroidentificação.

Dessa maneira, ao assumir nessa pesquisa, a concepção de protagonismo e de direito de bebês e crianças pequenininhas, destaco a importância e a necessidade da reafirmação do compromisso ético e político em observar a ética em pesquisa com crianças como forma de não aprofundarmos em nossos estudos os processos de desigualdade geracional e racial para com os bebês e as crianças pequenininhas.

Tendo por base as reflexões de Lucimar Rosa Dias (2018), notei que há contextos investigativos, de maneira recorrente, tanto no campo, como na concepção de algumas pesquisadoras, um equívoco sobre o que é promover uma Educação antirracista na Educação Infantil. Tais equívocos se refletem na contradição de algumas escolhas metodológicas, incoerentes e distantes da compreensão de bebês e crianças pequenininhas.

Observei, por exemplo, a discrepância entre a utilização de um importante ACMAB, a roda de conversa sobre temática das relações raciais na Educação Infantil, e a forma como o diálogo foi conduzido com uma turma de crianças pequenininhas de 4 anos, conforme descrição abaixo:

Assim, inicialmente, eu/professora perguntei à turma a seguinte questão: “O que é racismo?” a fim de identificar o conhecimento prévio das crianças quanto ao assunto. As respostas apontaram para um desconhecimento da turma sobre o significado da palavra, visto que as respostas giraram em torno do simples “Eu não sei” a formas mais criativas baseadas no “chute” quando responderam “É quando tem que ficar quieto para prestar atenção” ou “É para sentar”. A resposta esperada não surgiu e então a eu/pesquisadora se pôs a pensar sobre os motivos que teriam levado a turma a responder de tal forma. (LIMA, 2017, p.43).

Em síntese, ao desvelar os aspectos aqui apontados e caracterizá-los como ausências, tenho a possibilidade de compreender o contexto no qual os ACMAB estão inseridos e, dessa maneira, reconhecer como eles emergem diante dos temas de pesquisas e das narrativas que os estabelecem.

5.2 UM OLHAR SOBRE AS PRESENÇAS

Identifiquei que os ACMAB simplesmente emergem dentre as pesquisas, por esse motivo, utilizo-me da expressão presença-ausência para explicar que, ao mesmo tempo que se fazem presente, também expressam ausências devido a maneira como estão contextualizados e descritos.

De modo geral, quer seja nos títulos das pesquisas, como é o caso daquelas que versam sobre a literatura infantil de temática Africana e Afro-brasileira, quer seja como instrumentos para pesquisas com bebês e crianças pequenininhas, como é o caso de pesquisadoras que compuseram um acervo pessoal de materiais para realizar seus estudos, os ACMAB permeiam a produção científica:

FIGURA 13 – KIT LÚDICO DE BONECAS CRIADO PELA PESQUISADORA PARA ABORDAR A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Marcelle Arruda Cabral (2007).

Desde a leitura da primeira pesquisa que constitui o *corpus* investigativo, comecei a catalogar todos os ACMAB que emergiam como: brinquedos, brincadeiras, literatura, músicas, esculturas, danças, festas, rodas de conversas, lápis de cor, desenhos, autorretratos das crianças a fim de mapear cada um deles. Excluindo as repetições, esse processo possibilitou-me inventariar mais de cinquenta ACMAB.

QUADRO 5 – APRESENTAÇÃO DOS ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA APREENDIDOS NAS PESQUISAS POR CATEGORIA

Oralidade e Memória	Ancestralidade Religiosidade	Ludicidade Circularidade	Cooperativismo Comunitarismo	Musicalidade Corporeidade	Energia Vital
Contaça ão de história realiza das por pessoa s negras mais velhas Griots	- Tecidos - Panô - Desfile Afro	- Boneca negra - Boneca negra de pano - Boneca Bebê - Boneca negra Barbie	- Lanche Coletivos	- Pular corda - Percussão	- Culinária brasileira - Comidas típicas de origem africana - Alimentos diversos
Roda de conver sa Roda de samba Roda para aprecia r uma fogueir a	- Turbantes	- Salão de Beleza	- Festas	- Músicas - Cantigas Africanas	- Barro
Conver sas Person alidade s Negras	- Pinturas Corporais	- Filmes	- Piquenique Temático	- Jogo da Mamba	- Argila
Poema	- Adereços - Roupas - Sapatos - Chapéu	- Desenho animado		- Capoeira	- Gravetos

(Continua)

Oralidade e Memória	Ancestralidade Religiosidade	Ludicidade Circularidade	Cooperativismo Comunitarismo	Musicalidade Corporeidade	Energia Vital
Literatu ra de Temáti ca African a e Afro- Brasilei ra	- Utensílios de cozinha	- Fotografia		- Brincadeira Tradicionais Afro-Gaúchas	- Conchinhas do mar
Visitas de artistas negros na escola	- Túnicas	- Autorretrato			- Água
Visitas em museu s		- Desenho Livre			- Areia
		- Mural e painéis			- Cabaça Porongo - Gesso - Telhas - Mandalas
		- Diferentes imagens			
		- Fantoques			
		- Mapas			
		- Máscaras Africanas			

FONTE: Elaborado pela autora.

A ideia dos valores civilizatórios Afro-Brasileiros (TRINDADE, 2010) é recorrentemente acionada nas pesquisas para “reconhecer a riqueza do patrimônio africano, afro diaspórico e afro-brasileiro na arte, ciência, tecnologia, filosofia, psicologia, matemática, linguagens, arquitetura, escrita [...]” (OSCAR, 2018, p. 152), na Educação Infantil.

Por vezes, a ideia dos valores civilizatórios afro-brasileiros é evidenciada em algumas pesquisas de maneira abreviada, fazendo menção aos impactos do Projeto A cor da Cultura. Mas também, há pesquisas em que o conceito é abordado com maior densidade.

Nessa perspectiva, a pesquisadora Joana Elisa Costa Oscar (2018) constatou em seu estudo: “Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Educação Infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal” que os valores civilizatórios Afro-Brasileiros são fundamentais para fazer emergir o patrimônio adjacente da história e da cultura Africana e Afro- Brasileira quando:

Na Educação Infantil, especificamente, as professoras trazem os valores civilizatórios afro-brasileiros para os planejamentos. Tais valores são denominados como: energia vital, circularidade, corporeidade, memória, ancestralidade, territorialidade, religiosidade, cooperação e comunitarismo, oralidades, musicalidade e ludicidade. Assim, as docentes buscam identificar essas referências e/ou incorporá-las às práticas pedagógicas, em acordo com as áreas de conhecimento e diferentes linguagens propostas nas Orientações Curriculares da Educação Infantil em nível municipal e nacional (OSCAR, 2018, p. 152)

Concordo com essa pesquisadora, ao compreender que a perspectiva dos valores civilizatórios Afro-brasileiros quando presentes no cotidiano da Educação Infantil eleva “o nível de criticidade na medida em que interrogam a própria história, os currículos da Educação Infantil e da formação de professores, além de redimensionarem as práticas pedagógicas” (OSCAR, 2018, p. 152).

Tal pensamento também concorda com Gisele Rose da Silva (2021), ao asseverar que, para além da simples incorporação desses valores no cotidiano de bebês e crianças pequenininhas, o que está em questão é a radicalidade de uma Educação comprometida com outros modos de ser, fazer, pensar, brincar, sentir e existir que em sua gênese eles anunciam.

Nessa conjuntura, motivada pela contatação de que os valores civilizatórios afro-brasileiros permeiam as pesquisas, também julguei importante identificar se as

pesquisas faziam o uso da expressão “artefato cultural” e utilizando o ícone de pesquisa existente dentro de cada texto, a busquei pelas expressões “artefato” e “artefato culturais”. Das 98 pesquisas, 41 delas continham no corpo do texto uma das expressões supracitadas, sendo que dentre as 15 teses, 11 delas apresentavam uma das expressões e dentre as 83 dissertações, 25 delas mencionaram as expressões.

FIGURA 14 – PESQUISAS QUE CONTÊM EM SEUS TEXTOS AS EXPRESSÕES “ARTEFATO” OU “ARTEFATO CULTURAL”

**PESQUISAS QUE UTILIZAM A EXPRESSÃO ARTEFATOS
OU ARTEFATOS CULTURAIS**



FONTE: Elaborada pela autora.

Assim sendo, tomei a decisão de analisar o contexto das frases em que as expressões estavam inseridas. Em síntese, verifiquei que dentre as 41 pesquisas que continham as expressões “artefato” ou “artefato cultural”, nenhuma delas realizou um aprofundamento teórico-conceitual acerca da terminologia. Notei que as expressões não estavam acompanhadas de um referencial teórico e quando estavam, as pesquisadoras referenciavam William Corsaro (2011), teórico do campo da Sociologia da Infância, que fez uso da expressão ao elucidar que as culturas infantis deveriam ser vistas como “um conjunto estável de atividades, ou rotinas, artefatos, valores que as crianças produzem e compartilham [...]” (CORSARO, 2011 p. 127).

Diante desse cenário, evidenciei a premente a ideia que postulo em minha pesquisa, isto é, que os artefatos culturais são carregados de sentidos e significados, por isso, configuram-se importantes mediadores da história e da cultura africana e afro-brasileira no contexto da Educação Infantil:

FIGURA 15 – Nuvem de palavras ao entorno das expressões “artefato” e “artefato cultural” nas pesquisas



FONTE: Elaborada pela autora.

Outro fator a destacar é que as pesquisadoras realizam, recorrentemente, o exercício de nomear, de forma específica, o conjunto dos elementos e materialidades que fazem mediação entre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e os bebês e crianças pequeninhas na Educação Infantil, pois captei diferentes expressões e nomenclaturas, tais como:

- Materiais com pano ou plano de Fundo em Erer;
- Material lúdico diversificado etnicamente;
- Material específico para cultura étnico-racial
- Material de valores étnicos;
- Artefatos lúdicos culturais;
- Brinquedos de expressão étnico-racial
- Instrumentos alusivos à diversidade racial;
- Elementos de fortalecimento da identidade étnico - racial;
- Objetos de manifestação da cultura Africana e Afro-brasileira;
- Objetos de Africanidades

No estudo "Identidade Étnico-Racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?", realizado pela pesquisadora Marcelle Arruda Cabral em 2007, ela utilizou o termo "material lúdico diversificado etnicamente" para se referir ao conjunto de

objetos utilizados. A pesquisa tinha como hipótese que a disponibilidade de materiais etnicamente diversificados poderia ampliar o repertório cultural das crianças no contexto do brincar. A pesquisadora enfatiza que os brinquedos são considerados objetos sociais devido aos significados que eles carregam.

Desse modo, ao elucidar a concepção de brinquedo em que se apoiou para constituir essa nomenclatura, a pesquisadora explicita a semelhança, que também observei em outras pesquisas ao realizarem a tentativa em nomear esse conjunto de materialidades específicas, aqui denominadas por ACMAB.

Outro detalhe que pude identificar, especialmente dentre as pesquisas que tinham como princípio teórico e metodológico a escuta das crianças, foi o fato de que, entre as crianças pequenininhas, os ACMAB são, por excelência, referência da Cultura Africana e Afro-Brasileira, como é possível observar no relato abaixo em uma turma de pré-escola:

Logo após, a professora perguntou o que é cultura e Rafiki (criança negra) respondeu: “É nosso jeito de viver”. Bayo respondeu: “É nosso jeito de se enfeitar, de se vestir, de ser”. A professora perguntou: “Como é nossa cultura aqui no Brasil? Qual outra cultura nós pesquisamos?” Rafiki respondeu: “Cultura africana”. A Professora: “E o que eles trouxeram para nossa cultura?” Tupac: “As mulheres usam” e faz o gesto com as mãos se referindo ao pilão. Rafiki disse: “Tambor”. A professora explicou que os Africanos trouxeram inúmeras contribuições. Estas também, da culinária e da música. (SOUZA, 2019, p. 53).

Ao referenciar os ACMAB, a partir de ações concretas como o se enfeitar, as roupas, o tambor ou pilão, as crianças evidenciam quão fundamental eles são para que elas possam primeiro acessar a Cultura Africana e Afro-Brasileira e, em seguida, estabelecer processos de apropriação.

Nessa perspectiva, o cenário dos ACMAB é também evidenciado por meio de pesquisas que versam sobre as culturas das infâncias, com protagonismo das crianças frente ao patrimônio histórico e cultural dos seus contextos de vida, expressando e mobilizando a cultura do grupo social local, como a cidade e/ou o bairro onde a instituição investigada está localizada, por exemplo:

Alguns elementos representam a expressão civilizatória em Quingoma, tais como: o samba de roda, a capoeira, objetos de tradição, que são expressões civilizatórias preservadas pela comunidade. Esses repertórios culturais falam da história desse lugar, demonstrando um legado africano muito importante em sua constituição que traduz os valores comuns das sociedades negro-africanas. (CORREIA, 2014, p.49).

Nesse contexto em que os bebês e as crianças pequeninhas estão em ação e relação com os ACMAB, é possível reconhecer que as pesquisas atribuem valor e importância aos artefatos, especialmente na forma dos brinquedos, que em conformidade com a pesquisadora Jéssica de Souza Barbosa (2018 p. 96):

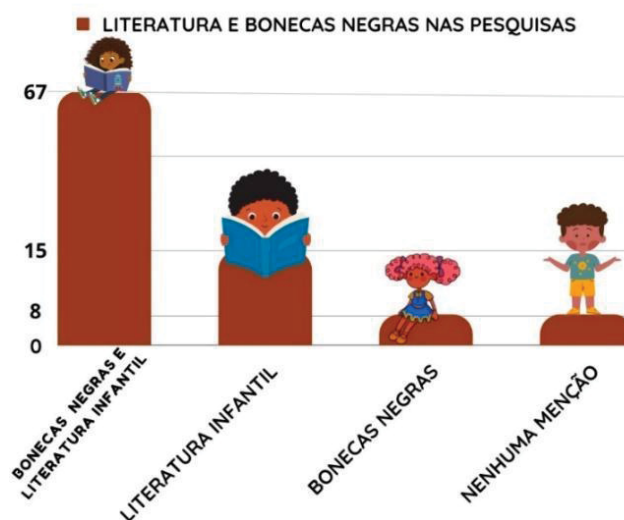
Os brinquedos são artefatos que podem materializar práticas divisórias, relações de poder e de saber, por meio da socialização de crianças baseada em valores socioculturais presentes na sociedade [...] eles fazem parte do processo educativo e de socialização da criança, podendo funcionar como moduladores da construção de suas identidades pautados em estereótipos. Contudo, podem também ser operadores de engendramentos de processos de singularização, em meio às possibilidades educativas.

Os dados apontam que a literatura infantil de temática Africana e Afro-Brasileira, assim como as bonecas negras, são os recursos mais citados e reconhecidos como mediadores da cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil. Durante a análise de 98 pesquisas, constatei que em 67 delas tanto as bonecas negras quanto a literatura foram mencionadas como mediadores em potencial da cultura e da história Africana e Afro-Brasileira.

Entre as pesquisas, 15 delas focaram exclusivamente na literatura como forma de mediação, enfatizando a importância dos livros com temática Africana e Afro-Brasileira para transmitir conhecimentos e valores culturais aos bebês e às crianças pequeninhas. Além disso, 8 estudos destacaram as bonecas negras como recursos fundamentais para a mediação da cultura e da história, reconhecendo sua relevância na representatividade e valorização da identidade Afro-Brasileira.

Por outro lado, identifiquei que 8 pesquisas não fizeram menção nem às bonecas negras, nem à literatura, indicando a necessidade de explorar outras possibilidades de materiais específicos para a promoção da cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil, conforme representação gráfica abaixo:

FIGURA 16 – PERCENTUAL DE PESQUISAS QUE RECONHECEM OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E AS BONECAS NEGRAS COMO MEDIADORES DA CULTURA NEGRA



FONTE: Elaborada pela autora.

Os estudos das pesquisadoras Renata Rodrigues (2019), “Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT: implicações para o estudo das relações raciais”, e de Sara Pereira da Silva (2019), “A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: ‘eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!’”, evidenciam de maneira crítica os usos e as presenças desses artefatos na Educação Infantil. Quanto à boneca negra, Renata Rodrigues descreve que se trata de:

[...] um artefato cultural, um brinquedo afetivo, que representa seres humanos e que, por seu intermédio, as crianças podem se perceber e expressar seu olhar sobre a sociedade, e ainda, ressaltando que a socialização e o brincar são tidos como eixos norteadores da Educação Infantil, torna-se deveras importante o olhar cuidadoso por parte de todos (professores, equipe gestora, SME, Governo) para a escolha dos brinquedos que são disponibilizados nas instituições de Educação Infantil (RODRIGUES, 2019, p. 97)

Já o estudo de Sara Pereira da Silva (2019) permite a compreensão de que embora haja o reconhecimento da literatura infantil da temática Africana e Afro-brasileira como um importante ACMA, há que se atentar à qualidade do livro e das histórias que estão chegando aos bebês e as crianças pequenininhas frequentadoras da Educação Infantil que nas palavras da autora:

[...] devem primar pela qualidade, indo além de apenas apresentarem personagens negros em suas páginas, trazendo protagonistas com os quais

as crianças possam se identificar e sentirem-se representadas. Além disso, os elementos da cultura africana e afro-brasileira, a valorização do fenótipo negro, a qualidade estética presente nas ilustrações, que também deve dialogar com o texto são preceitos almejados nesses livros. (SILVA, 2019, p. 147).

Ainda sobre as bonecas negras, observei que as pesquisadoras, em especial aquelas que versam sobre as questões da identidade e pertencimento racial, utilizam desse ACMAB, inspiradas no teste das bonecas baseado nos estudos dos psicólogos norte-americanos Mamie e Kenneth Clark, realizados entre os anos de 1930-1940. E realizado no Brasil na década de 1950 pela pesquisadora Anieli Ginsberg (1955).

FIGURA 17 – ACERVO DE BONECAS PARA REALIZAÇÃO DO TESTE DE BONECAS E BONECOS



FONTE: Lajara Janaína Lopes Corrêa (2017).

Em síntese, observei que tanto as bonecas negras quanto a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira assumem um lugar importante dentre as

pesquisas sobre representatividade e diversidade. As bonecas negras desempenham um papel fundamental ao proporcionar às crianças negras uma identificação positiva e um senso de pertencimento, ao verem suas próprias características e cultura refletidas nesse ACMAB. Além disso, a literatura infantil de temática Africana e Afro-brasileira desempenha um papel crucial na promoção do conhecimento e valorização da história, cultura e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes, ao mesmo tempo em que combate estereótipos e preconceitos. Ambos os ACMAB, são destacados dentre as pesquisas por oferecem aos bebês e às crianças pequenininhas a oportunidade de se reconhecerem e se orgulharem de sua herança cultural, além de promoverem a inclusão e o respeito à diversidade desde a infância.

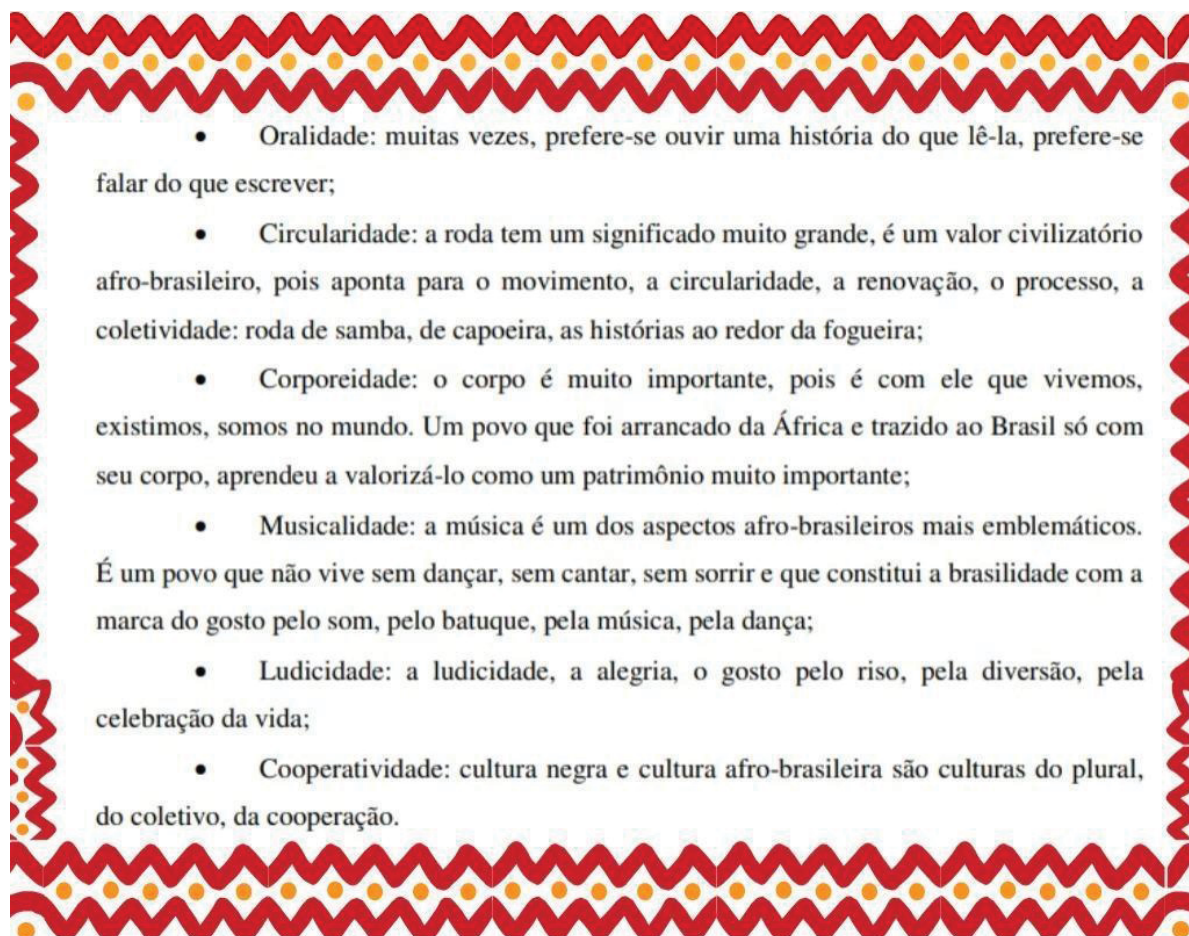
O estudo realizado por Rayra Cristyna Veiga Campos (2018), intitulado "Patrimônio cultural afro-brasileiro na Educação Infantil: a inclusão da Lei 10/639/03 nas práticas educacionais das unidades de Educação básica da região central de São Luís – MA", apresenta uma relevância significativa para a minha pesquisa, pois o objetivo principal dessa pesquisa foi identificar práticas pedagógicas que promovam o patrimônio cultural afro-brasileiro na Educação Infantil.

Esse estudo me proporcionou uma maior compreensão e ampliação sobre o repertório do patrimônio cultural afro-brasileiro, indo além dos materiais comumente reconhecidos, como os livros de literatura infantil de temática Africana e Afro-Brasileira e as bonecas negras.

A autora defende a ideia de que o patrimônio cultural afro-brasileiro engloba não apenas os aspectos materiais, mas também os valores civilizatórios afro-brasileiro. E, é por meio da vivência e contemplação desses valores, na Educação Infantil, que os bebês e crianças pequenas têm a oportunidade de se perceberem como parte de um processo histórico, social e cultural que envolve a participação ativa do povo negro, assim como suas influências na formação do país (CAMPOS, 2018).

A pesquisadora em questão também realizou um exercício que visava ampliar a compreensão dos valores civilizatórios afro-brasileiro e a sua temática investigativa. Sua abordagem consistiu em traduzir esses valores para uma linguagem mais acessível, a fim de promover um maior entendimento do contexto de sua pesquisa, que se concentra no patrimônio cultural afro-brasileiro na Educação Infantil.

FIGURA 18 – EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS DE AZOILDA LORETTO DA TRINDADE EM CONEXÃO COM A IDEIA PATRIMÔNIO AFRO-BRASILEIRO DEFENDIDA EM SUA PESQUISA



Fonte: Elaborada pela autora.

À exemplo do exercício que também realizei no Quadro 05, os aspectos destacados, pela pesquisadora, em cada um dos valores civilizatórios fazem parte das diferentes formas como patrimônio cultural Africano e Afro-brasileiro se manifesta. Ainda que Rayra Cristyna Veiga Campos (2018) não tenha aprofundado essa questão, esse exercício possibilita a ampliação da ideia daquilo que possa ser um ACMAB e isso abre a possibilidade para o reconhecimento da multiplicidade desses elementos.

A ideia de indissociabilidade entre a perspectiva da Erer e das ações de cuidar e educar os bebês e as crianças pequenininhas na Educação Infantil, como destacam as estudiosas Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias (2018) e Patrícia de Souza Santana (2010), também é pautada por esta pesquisadora, ao asseverar que a aproximação das crianças com patrimônio cultural Africano e Afro-Brasileiro é uma forma de atenção, cuidado e afeto.

A autora ressalta a importância de proporcionar experiências que permitam às crianças explorar, compreender e questionar ideias, conceitos e práticas relacionadas à diversidade étnico-racial, tendo como base o rico e diversificado patrimônio cultural Afro-Brasileiro.

Nessa perspectiva, a pesquisadora destaca a necessidade de educar para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, reconhecendo que desde os primeiros anos de vida, as crianças estão inseridas em um contexto social e cultural que influencia sua formação identitária.

Portanto, é fundamental que elas tenham a oportunidade de conhecer e se apropriar das histórias, tradições, símbolos e expressões da cultura afro-brasileira, de forma a valorizá-las e respeitá-las, e por isso defende que é necessário proporcionar vivências concretas e significativas, por meio de aspectos como os alimentos, as vestimentas, as danças, festas, celebrações e as plantas medicinais.

Ao trazer a ótica dos alimentos no contexto da Educação Infantil, a pesquisadora destaca se tratar de uma experiência que oportuniza as crianças a se perceberem como parte de um processo mais amplo, que envolveu as formas de existência do povo negro no Brasil (CAMPOS, 2018, p. 66).

Nesse sentido, a feijoada, o vatapá, o fubá, a quirérinha, a canjiquinha, a sopa de banana verde, o angu ou o cuscuz no cotidiano da Educação Infantil mobiliza muito mais do que a combinação de ingredientes, pois expressam o resultado das recriações e resistências dos povos africanos e de seus descendentes para forjar suas subsistências e seus afetos.

Já ao destacar a corporeidade, por exemplo, a pesquisadora ressalta que as danças como a congada, o maracatu, o maculelê e a capoeira não são apenas manifestações de alegria e ludicidade, mas também carregam em si movimentos que remetem a um corpo ancestral. Essas danças são instrumentos de resgate cultural, transmitindo conhecimentos, preservando tradições e proporcionando uma conexão profunda com a própria identidade e história. A corporeidade, nesse contexto, revela-se como um aspecto essencial para a compreensão e valorização das manifestações culturais. Desse modo, a pesquisadora destaca a maneira como as aulas de psicomotricidade na Educação Infantil, são espaços para abordar danças, jogos e brincadeiras que remetem à história e a cultura africana e afro-brasileira.

FIGURA 19¹⁵ – AULAS DE PSCIMOTRICIDADE: AS DANÇAS, BRINCADEIRAS E JOGOS QUE REMETEM À CULTURA AFRO-BRASILEIRA



FONTE: Rayra Cristyna Veiga Campos (2018).

¹⁵ As tarjas nos olhos das crianças, na fotografia, foi uma opção da pesquisadora Rayra Cristyna Veiga Campos. Como as fotografias originam-se de seu trabalho as fotografias foram aqui apresentadas tal como em seu texto de origem.

FIGURA 20 – DANÇA DO MACULELÊ



FONTE: Rayra Cristyna Veiga Campos (2018).

FIGURA 21 – APRESENTAÇÃO DO TAMBOR DE CRIOLA



Fonte: Rayra Cristyna Veiga Campos (2018).

FIGURA 22 – APRESENTAÇÃO DO TAMBOR DE CRIOLA EM RODA



Fonte: Rayra Cristyna Veiga Campos (2018).

No âmbito das discussões sobre a população negra brasileira e sua sobrevivência, as formulações de Luiz Rufino (2019) ganham destaque ao abordarem os diferentes modos de resistência e os elementos culturais que permeiam a vida desses indivíduos. Desse modo, ao resgatar as manifestações culturais como a congada, o maracatu, o maculelê e a capoeira na Educação Infantil, tal como o Luiz Rufino aponta, a pesquisadora destacou que o acesso à tais manifestações culturais trata-se do resgate de expressões de uma luta contínua e incansável da população negra, que se manifesta não apenas nas festas e celebrações, mas também nas brechas e fragmentos do cotidiano.

Ao analisar o contexto contemporâneo, é possível perceber as formulações de Luiz Rufino, estão muito presentes na defesa da pesquisadora ao abordar no cotidiano da Educação Infantil os saberes acerca das ervas medicinais, por exemplo. Pois em conformidade com o autor, as práticas da farmacologia das ervas medicinais representam uma poderosa expressão da resistência negra e sua influência cultural. As comunidades afro-brasileiras, ao preservarem e transmitirem esses saberes, mantêm vivas as tradições e os ensinamentos de seus antepassados, que buscavam na natureza recursos para a cura e o cuidado da saúde.

FIGURA 23 – A FARMACOLOGIA DAS ERVAS MEDICINAIS



Rayra Cristyna Veiga Campos (2018).

Portanto, essa tradição medicinal baseada em plantas e ervas revela uma conexão profunda entre o povo negro e a natureza, resgatando práticas que remontam às culturas africanas. Ao utilizar essas ervas, as comunidades negras não apenas encontram formas acessíveis de tratamento, muitas vezes alheias ao sistema de saúde convencional, mas também reafirmam sua identidade e valorizam sua herança cultural.

Ao que diz respeito as vestimentas, turbantes, e aos tecidos com suas cores e formas vibrantes, em conformidade com Rayra Cristyna Veiga Campos (2018), trazem outros elementos à percepção de mundo de bebês e crianças pequeninhas. Esses elementos visuais e táteis proporcionam uma conexão com as raízes culturais. E através das roupas e acessórios que refletem a herança africana os bebês e as crianças são envolvidas em um ambiente estético que vai além da mera aparência.

Conforme mencionou bell hooks (2019) a experiência estética configura-se como uma possibilidade de pertencimento e ao acessar as vestimentas e os aparatos referenciados na cultura Africana e Afro-Brasileira, os bebês e as crianças pequeninhas são imersas em uma estética que celebra a identidade, a história e a ancestralidade. Essa experiência estética vai além do visual pois as texturas dos tecidos, os turbantes e as cores vibrantes transmitem uma mensagem de pertencimento, orgulho e autoestima.

FIGURA 24 – DESFILE DA BELEZA AFRO COM DESTAQUE AOS ADEREÇOS E VESTIMENTAS



Fonte: Rayra Cristyna Veiga Campos (2018).

Em resumo, a pesquisa de Rayra Cristyna Veiga Campos (2018), reconhece que elementos como o maculelê, uma feijoada ou um chá de ervas medicinais representam os conhecimentos e expressões do povo Africano e Afro-Brasileiro, refletindo suas formas de viver e enfrentar os desafios do dia a dia. E a pesquisadora conclui que a falta de conhecimento sobre os principais documentos que orientam Educação para as Relações Étnico-Raciais é um obstáculo para a contemplação da história e a cultura Africana e Afro-brasileira nesta etapa da Educação Básica.

Já Cecília de Campos Saitu (2017), na pesquisa “Datas comemorativas e o currículo da Educação Infantil: reflexões sobre pedagogias descolonizadoras e relações étnico-raciais”, ainda que não tenha analisado especificamente algum ACMAB, ao questionar as datas comemorativas, como elemento orientador das práticas pedagógicas, colocou em evidência a relação existente entre “concepções curriculares dos docentes e das instituições de Educação Infantil [...], o currículo oficial e aquele praticado no cotidiano escolar [...] e a reflexão acerca de qual cultura é aceita e valorizada dentro do espaço educativo formal” (SAITU, 2017, p. 5).

Desse modo a pesquisadora buscou compreender como a questão racial é abordada num contexto de Educação Infantil, organizado por meio das datas comemorativas, elucidando que tudo que se veicula no espaço da Educação Infantil torna-se elemento educador, seja de modo explícito ou não:

Assim como existe um currículo pensado, estruturado, inclusive em forma de normativas ou diretrizes oficiais por parte dos sistemas de ensino, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), há também o currículo que é de fato praticado em cada sala de aula e cada unidade escolar, este é dinâmico estando em constante processo de transformação e reestruturação. (SAITU, 2017, p. 07)

Nesse ínterim, interpelou as experiências vivenciadas na Educação Infantil explicitando que em sua pesquisa a concepção de infância “é aquela onde a criança é a protagonista, ela tem vez e voz, é sujeito de direitos, produtora de cultura e de conhecimento” (SAITU, 2017, p. 19). Logo, as práticas pedagógicas e o lugar das professoras, como adultas, propositoras e formuladoras das experiências das crianças foram amplamente discutidos, visto que:

Aspectos da música, da dança e da arte afro-brasileiras, entre outros, costumam ser encarados com desconfiança e considerados como algo negativo, rotulados como “macumba” e não podem estar presentes no espaço escolar. As religiões de matrizes africanas como, por exemplo, a Umbanda e o Candomblé (que já padeciam de carnavalização e de um legado de séculos de escravidão) muitas vezes ainda são discriminadas e consideradas como demoníacas, malignas ou negativas. (SAITU, 2017 p. 40).

De mesma forma, a pesquisadora também chamou a atenção ao processo de invisibilidade e reducionismo da cultura negra e indígena, a partir da abordagem por vias das datas comemorativas que, em conformidade com a pesquisadora, “difundem um ponto de vista que está a serviço da cultura dominante, reforçando a marca histórica dos heróis colonizadores, conquistadores e vencedores, subjugando a participação desses grupos na formação da nação” (SAITU, 2017, p. 41), corroborando assim, o pensamento de Nilma Lino Gomes (2017) ao que diz respeito à ativa produção das ausências, ao omitir a diversidade cultural, linguística, social e milenar dos povos indígenas no Brasil.

É perceptível que a medida em que se tece a crítica sobre o trabalho com datas comemorativas, fica evidente o enaltecimento de um tipo de cultura, personalidades públicas, políticas ou religiosas. Logo, ao questionar a respeito das histórias valorizadas, dos ditos heróis e vencedores, expondo a ausência e a invisibilidade das culturas, personalidades e heróis nacionais, negras e negros, faz emergir o ACMAB de personalidades negras.

Esse ACMAB pode ser mais bem analisado no estudo “Ensino das relações étnico-raciais e Educação Infantil: perspectivas legais e práticas escolares” de Silvia

de Sousa Araújo Oliveira (2019) que emergiu quando a pesquisadora descreveu que as turmas do CEI onde realizou a sua pesquisa levavam o nome de personalidades negras, conforme descrição abaixo:

FIGURA 25 – NOMES DAS TURMAS EVIDENCIA PROTAGONISTAS NEGRAS

Sala	Turma	Quantidade de crianças	Faixa etária
01	Leci Brandão	30	04 a 06 anos
02	Ivone Lara	30	04 a 06 anos
03	Dandara	30	04 a 06 anos
04	Clementina de Jesus	30	04 a 06 anos
05	Sandra de Sá	30	04 a 06 anos
06	Lia de Itamaracá	30	04 a 06 anos
07	Elza Soares	30	04 a 06 anos

Fonte: Silvia de Sousa (2019)

A pesquisadora explicou que o ato de identificar as turmas com nomes de personalidades negras transformou as portas, paredes e os corredores do CEI num local de preservação da memória da identidade cultural do país.

FIGURA 26 – VIDA E OBRA DA CANTORA NEGRA E DEPUTADA FEDERAL LECI BRANDÃO



Fonte: Silvia de Sousa (2019).

A vista disso, é possível perceber que tais elementos traduzem a organização pedagógica de uma Educação Infantil que contempla a promoção da igualdade racial, por meio dos diferentes signos estéticos e sociais no cotidiano educacional, mobilizando diversos ACMAB, tais como:

Cozinha aberta, horta comunitária, redário para hora da leitura, e até mesmo a casa da família Abayomi no meio do pátio coberto; a escola inova ao colocar a história negra no centro das atenções, reafirmando o compromisso com a pluralidade. Isso é visível desde a entrada da instituição, onde as crianças são recebidas com a mensagem “sou brasileiro com muito orgulho”, escrita em um cartaz com papéis coloridos e artefatos culturais tropicais característicos da mata brasileira, que se estende a todas as paredes da escola. (OLIVEIRA, 2019, p. 71).

No exemplo abaixo o cotidiano da família Abayomi possibilita que as crianças acompanhem o cotidiano desses personagens e de eventos que remetem positivamente a vida cotidiana:

[...] assim cada evento que envolve a família (casamento, nascimento dos bebês, viagens etc.) significa espaço para a criação de atividades lúdicas e para fundamentar os debates sobre racismo, inclusão, papel da mulher, resgate da ancestralidade, relações de poder, entre outros temas que incentivam o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. (OLIVEIRA, 2019, p. 81).

FIGURA 27 – DIFERENTES ACMAB NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Silvia de Sousa (2019)

FIGURA 28 – CASAMENTO NA FAMÍLIA ABAYOMI



Fonte: Silvia de Sousa (2019).

Ao analisar as duas imagens da família Abayomi, é possível observar o cuidado na troca de roupas dos bonecos em dia de festa como casamento. Sobre essa questão a pesquisadora infere que o trabalho com a diversidade étnico-racial na Educação Infantil deve contemplar nas experiências:

recursos didático-pedagógicos, ou seja, dos materiais utilizados nas atividades educativas, tais como livros, jogos, brinquedos, filmes, e músicas, [...] que envolvem os contextos do brincar e do cuidar, todos esses são elementos que ocupam lugar fundamental no conjunto de estratégias voltadas para a construção de uma educação das relações raciais no cotidiano da escola. (OLIVEIRA, 2019, p. 81).

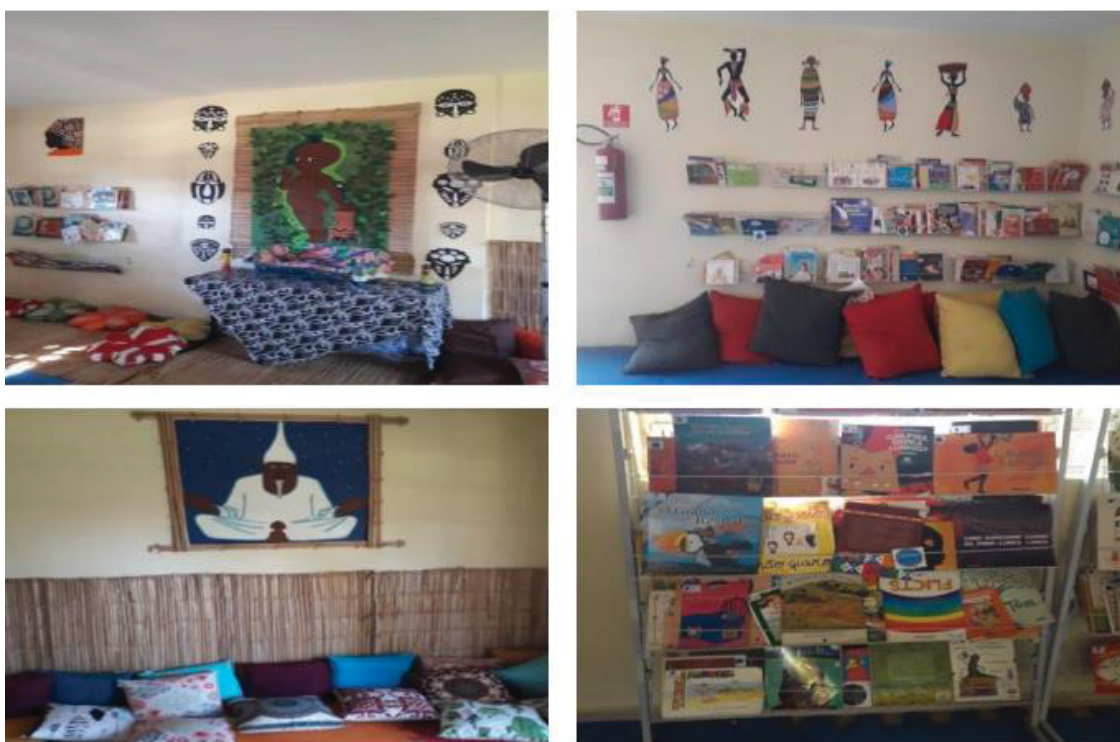
De modo geral, a pesquisadora depreende em seu campo de pesquisa os ACMAB compondo com a diversidade dos brinquedos e materialidades presente na Educação Infantil, tal como no exemplo abaixo em que apresenta a brinquedoteca e a biblioteca do CEI:

FIGURA 29 – PRESENÇA DOS ACMAB NA BRINQUEDOTECA DO CEI



Fonte: Silvia de Sousa (2019)

FIGURA 30 – PRESENÇA DE DIFERENTES ACMAB NA BIBLIOTECA DO CEI



Fonte: Silvia de Sousa (2019)

5.3 A QUESTÃO CONCEITUAL E A NECESSIDADE DE ESTABELEECER CONSENSOS

A questão conceitual tomou relevo à medida que identifiquei, que a ideia de ACMAB, ainda não aprofundada, circula de forma recorrente dentre as pesquisas. Tal fato pode ser verificado em quase 50% das pesquisas que fizeram uso das expressões “artefato ou “artefato cultural” para referenciar materialidades que contemplem a diversidade étnico-racial.

Observei que os ACMAB são trazidos ao debate para problematizar a Educação das Relações Étnico-Raciais por meio das especificidades da Educação Infantil consoante às DCNEI (BRASIL, 2010) e o ato de nomear e esboçar um conceito que dê conta de informar sobre papel mediador das materialidades foi captado a partir do momento que percebi uma dificuldade recorrente para citar, exemplificar e reconhecer elementos materiais ou recursos pedagógicos para abordar a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira dentre as pesquisas.

As dissertações de mestrado de Mariele Ferreira Leal (2017), “Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil”, e Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues (2018), “Identidade e representações sociais e raciais do Afrodescendente na Educação Infantil”, atentaram-se às práticas pedagógicas, e ao fazerem isso, deram visibilidade aos ACMAB e mais que isso, evidenciaram de maneira contundente que apesar da não existência de uma discussão específica, essa temática permeia as pesquisas sob diferentes enfoques.

Mariele Ferreira Leal (2017) teve por objetivo investigar como a temática étnico-racial pode ser abordada na formação continuada de professoras da Educação Infantil. Essa pesquisadora trouxe à discussão as experiências vividas, a organização dos espaços, tempos e materiais, o cotidiano da Educação Infantil e as práticas promotoras de igualdade racial, no contexto das políticas que asseguram o direito à uma Educação antirracista. Assim, ao propor às sujeitas de sua pesquisa, um passeio pelo Centro de Educação Infantil (CEI) a fim identificar a existência de materialidades que possuíssem relação com cultura afro-brasileira, a pesquisadora identificou a dificuldade delas em reconhecerem esses objetos, assim observável:

Para dar início à discussão deste encontro as professoras (Antonieta, Thereza, Euzébia, Maria Firmina, Maria Auxiliadora, Ana, Carolina, Clementina, Laudelina e Maria Beatriz) foram procurar na escola materiais (livros infantis, teóricos, brinquedos, objetos, imagens) e espaços que tivessem relação com a cultura afro-brasileira e/ou africana. As professoras encontraram alguns materiais dentre eles (dois livros infantis contendo personagens negros, no espaço dos livros que fica na secretaria e os instrumentos musicais que ficam no almoxarifado). É importante destacar que com base nessa pesquisa, as professoras tiveram a possibilidade de conhecer os materiais que têm na escola e podem ser utilizados com as crianças. Percebe-se que as professoras foram apenas em dois espaços da escola (secretaria e almoxarifado), e as salas não foram incluídas na pesquisa, pois as professoras Thereza e Ana comentam: “[...] não vamos às salas porque não tem nenhum brinquedo ou material sobre a cultura afro-brasileira”. Diante deste comentário, Lélia (pesquisadora) fala: “[...] em minha sala tem imagens de pessoas negras (adultos e crianças) fixadas nas paredes assim como as próprias fotos das crianças e também uma boneca negra, a qual é disputada pelas crianças meninos e meninas durante as brincadeiras”. (LEAL, 2017, p. 153).

Por meio dessa descrição, é possível identificar que há por parte da pesquisadora, a ideia de uma materialidade específica a ser identificada, ou seja, ainda que não tenha realizado uma discussão aprofundada sobre esse aspecto, a pesquisadora assevera que a “professora e a escola necessitam conhecer e possuir os materiais pedagógicos que são de origem afro-brasileira e/ou que contemplem pessoas e crianças negras de forma positiva” (LEAL, 2017, p. 158).

Reconheço dentre as pesquisas que a ideia dessa materialidade específica é fruto do intenso trabalho de pesquisadoras da Infância as quais, no contexto de consolidação da lei 10.639/03 e da DCNERER (2004), produziram uma gama de aporte teórico-metodológico, dentre os quais cito o livro “Educação Infantil e as práticas promotoras de igualdade racial” organizado por Maria Aparecida Silva Bento e Silvia Pereira de Carvalho (2012) que oportunizou a reflexão sobre a importância dos artefatos culturais à promoção da igualdade racial nas creches e pré-escolas:

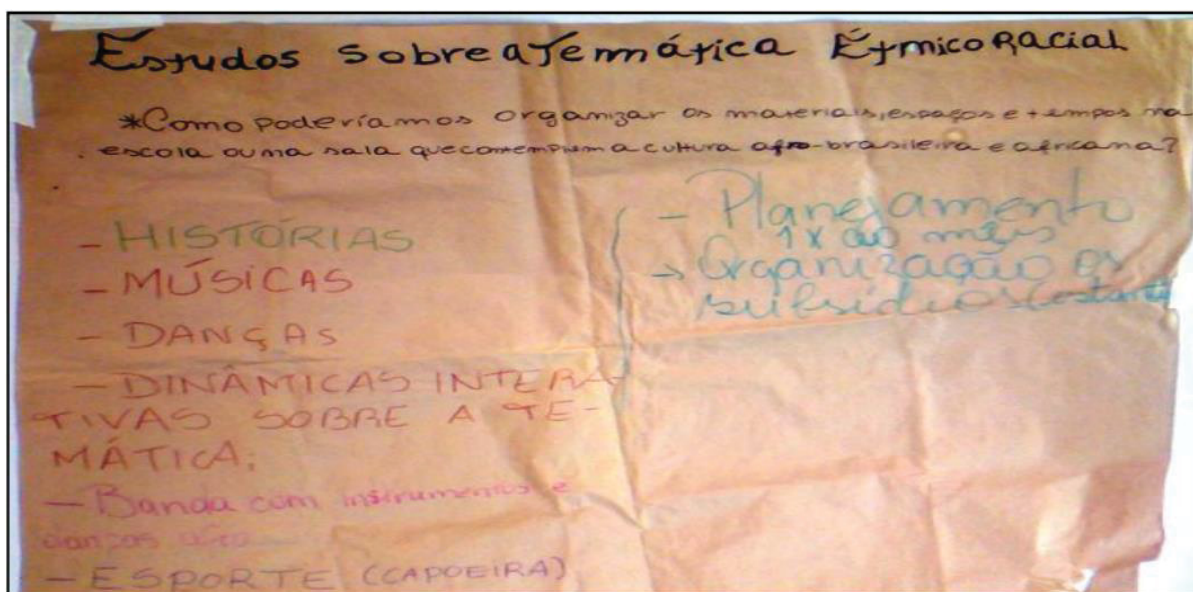
Em geral, não há consciência de que esses objetos traduzem determinadas ideologias e concepções, que a organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial educam em uma direção que esses profissionais não planejaram e que não o fariam intencionalmente. Isso é especialmente importante na Educação Infantil, em que muito do que se ensina se faz por meio das oportunidades criadas na organização do tempo, do espaço e dos materiais[...]. (BENTO; CARVALHO, 2012, p. 20).

Ainda sobre a descrição do passeio pelo CEI, chamou a minha atenção que os achados das professoras se resumiram a livros, instrumentos musicais, imagens de

peessoas negras e uma boneca negra. Essa constatação, além de confirmar que as bonecas e os livros são reconhecidos de maneira recorrente como materialidades relevantes na Educação Infantil, expõem uma lacuna frente o não reconhecimento de um repertório que congregue diferentes materiais, elementos e recursos, aqui chamados de ACMAB, no tocante à história e a cultura africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil.

Ao questionar as professoras sobre a organização dos materiais, espaços e os tempos para contemplar a Erer na Educação Infantil, é possível perceber que há um repertório bastante reduzido de exemplos, o que expressa a dificuldade em explicitar, citar e exemplificar que materiais podem ser utilizados, quais músicas, quais histórias, ou que danças podem utilizadas, conforme é possível constatar na figura abaixo:

FIGURA 31 – RESPOSTA DAS SUJEITAS DA PESQUISA AO QUESTIONAMENTO COMO PODERÍAMOS ORGANIZAR OS MATERIAIS, ESPAÇOS E OS TEMPOS NA ESCOLA OU NA SALA QUE CONTEMPLAM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E OU AFRICANA?



FONTE: Mariele Ferreira Leal (2017).

Nesta mesma orientação, o estudo de Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues (2018) investigou a escola de Educação Infantil como ambiente de socialização e constituição das identidades de crianças da faixa etária de 5 anos. A pesquisadora analisou as práticas e os materiais pedagógicos voltados à cultura negra, presentes no ambiente escolar e constatou que a temática étnico-racial era abordada de forma ampla e superficial, pois as sujeitas de suas pesquisas, também

professoras da Educação Infantil, ao serem indagadas sobre como abordavam a diversidade em suas práticas cotidianas deram as seguintes respostas:

QUADRO 6 – RESPOSTAS DE PROFESSORAS DAS EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE COMO TRABALHAM A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE.

Resposta à pergunta: Como você costuma trabalhar a diversidade?

Professora A1	Trabalho de forma como trabalho todos os conteúdos , através da ludicidade, brincadeiras, histórias , atividades dirigidas e livres, diálogos, música, etc.
Professora A2	Sim, através de diálogos partindo de histórias , leituras de imagens, vídeos, etc. Além das atividades relacionadas ao dia a dia escolar.
Professora A3	Trabalho a diversidade através do diálogo , reflexão, exaltando os pontos positivos de cada um dos grupos que fazem parte dessa diversidade.
Professora A4	Através de conversas , histórias , experiências, trabalhando a identidade de cada um.
Professora A5	Costumo trabalhar quase que diariamente, ou quando surge alguma questão relacionada à diversidade , pois todos somos diferentes uns dos outros e aproveito no dia a dia da sala de aula para trabalhar as diferenças que surgem.
Professora A6	Trabalho naturalmente de forma a mostra que em todos os lugares temos cores variadas: natureza, na pintura das casas e na nossa cor, somos diversos.
Professora B1	Possibilitando que os alunos tenham contato com elementos (histórias , brinquedos, etc.) de diferentes “raízes” com diferentes objetos.
Professora B2	Desde o início do ano letivo é trabalho isso com todos na apresentação dos alunos.
Professora B3	Diariamente, sempre que possível. Diversidade não precisa de projeto ou ocasião pra ser trabalhada.
Professora B4	Diariamente porque a diversidade é vivida diariamente em um conjunto variado de singularidades e especificidades em diferentes pontos de vista.

Fonte: Transcrito pela autora com base em Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues (2018).

Notoriamente, quando convocadas a narrar, descrever e explicar como trabalham a diversidade, as educadoras privilegiam as conversas e as histórias como principais recursos de trabalho. Quando avançam na explicação, exemplificando a utilização de histórias, brincadeiras, músicas ou a leitura de imagens, como as respostas das professoras A1 e A2, elas não descrevem o tipo de histórias ou quais músicas e ritmos trazem. Questiona-se então se tais ritmos valorizam a cultura negra. Acerca das imagens, o que elas expressam e qual representatividade carregam consigo?

Diante de tais respostas, a pesquisadora explica que trabalhar com a diversidade no sentido dos diálogos e das histórias, como apontaram as educadoras, não é suficiente para assegurar a qualidade da constituição da identidade racial, em

especial da criança negra. Esse apontamento vem ao encontro do que alertou Lucimar Rosa Dias (2015) ao explicar que a diversidade e as diferenças são como pilares que devem ser abordados de forma positiva e por meio de uma multiplicidade de elementos a fim de que os bebês e as crianças pequenininhas possam reconhecer o seu pertencimento racial.

Ambas as pesquisas, possibilitaram-me depreender que tais dificuldades, constituem um *lócus* de discussão no qual os ACMAB emergiram. Pude observar esse fator com a constatação de que inclusive na literatura infantil de temática Africana e Afro-Brasileira, que se constitui um ACMAB amplamente reconhecido, lendas como a do Saci Pererê e do Negrinho do Pastoreio¹⁶ são citados pelas sujeitas de pesquisa (LEAL, 2017) como elementos que evocam a cultura africana e afro-brasileira a serem abordadas como o dia do folclore, por exemplo.

Esse fato indica que a ausência de repertório sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil existe e apresenta uma discrepância entre o que as DCNEIs (BRASIL, 2010) versam sobre as especificidades do trabalho com os bebês e as crianças pequenininhas e a efetivação de práticas pedagógicas que elucidam as contribuições histórico-culturais dos povos africanos e afro-brasileiros.

Resguardando as particularidades os objetivos e os problemas das pesquisas, a ideia de ACMAB expõe que a ausência de recursividade para nomear, citar e exemplificar elementos, recursos e materiais é determinante à consolidação da Erer na Educação Infantil. Em concordância com Mariele Ferreira Leal (2017), é a maneira como a professora organiza os espaços, os tempos e o cuidado que torna possível incluir ou excluir a temática étnico-racial dos processos educacionais de bebês e crianças pequenininhas nas creches e pré-escolas, uma vez que:

o desconhecimento de materiais que auxiliem o trabalho com as diferentes culturas, o que pode ser um fator que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam a cultura afro-brasileira. E, portanto, o que silencia a cultura afro-brasileira não é somente o medo e o despreparo para lidar com a diversidade étnica, mas também o desconhecimento de materiais que contribuem para a inserção da representação do povo negro nos espaços e materiais da instituição de Educação Infantil. Estes fatores vão influenciar no processo educativo das crianças negras que passam a não se aceitar, e das

¹⁶ O Negrinho do Pastoreio é um personagem de uma lenda muito conhecida na região Sul do Brasil, amplamente difundida no Estado do Rio Grande do Sul. Conta história de um menino escravizado que foi amarrado junto a um formigueiro pelo dono da estância/fazenda onde vivia e em função disso recebeu um milagre de Nossa Senhora.

crianças brancas que constroem concepções equivocadas sobre o pertencimento étnico racial das crianças negras. (LEAL, 2017, p. 157).

Reportando-me novamente à pesquisa “Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte” de Elândia dos Santos (2020), apresentada na primeira seção desse capítulo, identifiquei que a pesquisadora fez uso da expressão artefato cultural por 62 vezes em seu texto.

Embora não tenha aprofundado esse conceito em sua pesquisa, a pesquisadora apresenta uma concepção de artefato cultural, ao elencar como objetivo de sua pesquisa, compreender como as crianças de 3 e 4 anos constituem suas noções de estética no contexto da Educação Infantil.

Notei que a apesar de a relevância que o conceito possui em sua pesquisa, a autora o apresentou em duas notas de rodapé das seguintes maneiras:

[...] os materiais/artefatos disponíveis no ambiente escolar como artefatos sociais, culturais e geracionais [...] contribui para a discussão aqui proposta. Para além da materialidade, podemos também entender os artefatos como a organização ou mesmo a desorganização de espaços, tempos, linguagens e rotinas. (SANTOS, 2020, p. 21).

E na segunda especificação, também em nota de rodapé, traz uma descrição do dicionário:

Verbetes dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: artefatos, qualquer objeto feito pelo homem com ou sem auxílio da máquina. Compreende-se aqui como artefatos, todo tipo de material pedagógico que possa ser utilizado como dispositivo na construção identitária das crianças, possibilitando a sua (re)significação sobre o corpo e cabelo negro, a saber: materiais concretos, acessórios, brinquedos, cartazes, fotos, imagens, livros e imateriais, como a linguagem, as narrativas. (SANTOS, 2020, p. 111).

Para a pesquisadora, a ideia de artefato cultural está intimamente ligada à definição de currículo da Educação Infantil, preconizada pelas DCNEI (BRASIL, 2010), compreendida como um conjunto de práticas organizadas, nas creches e pré-escolas, em torno do desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenininhas. Logo, a pesquisadora explica que é necessário que a “escola ofereça às crianças bonecas negras, imagens das representações de famílias também negras, que os livros literários e os livros didáticos ofereçam representações positivas” (SANTOS, 2020, p.111).

O entendimento de que os artefatos culturais se constituem textos discursivos e elementos mediadores de determinada cultura, conjugados nesta pesquisa, também é referenciado pela pesquisadora ao indagar sobre que mensagem estão recebendo as crianças enquanto brincam com adereços de cabelo em formato de longas tranças, lisas e loiras que, incontestavelmente, valoriza a estética branca, reafirmando que o cabelo bonito é liso, loiro e longo:

seria possível uma outra forma de abordagem discursiva para que a criança construísse elementos imagéticos dentro de uma brincadeira que a levasse a se reconhecer a partir dos artefatos disponíveis ou seria necessário a disponibilização e estímulo do uso de outros artefatos pela criança que pudessem representar a diversidade racial naquele contexto? No decorrer da cena, a professora ainda se compara com a Barbie, deixando evidências, a partir de suas narrativas, que a estética estava sendo usado como instrumento de comparação, sendo, portanto, um reforço nesse processo identificatório. O que se observou a priori nessa cena foi a valorização do padrão estético universal, o corpo magro, cabelos loiros que auxiliam na construção identitária da criança branca. É preciso oferecer, incluir os artefatos que possibilite que todas as crianças se reconheçam. Melhor dizendo, objetos que possam representar a diversidade étnico-racial, para que as crianças negras e brancas se vejam e possam assim se constituir como sujeito pertencente a um grupo étnico-racial e protagonista. (SANTOS, 2020, p. 114).

FIGURA 32 – ADEREÇO DE TRANÇA ELABORADO PARA AS CRIANÇAS BRINCAREM.



FONTE: Elandia dos Santos (2020)

Nessa conjuntura, ainda que não nomeados por ACMAB, o conceito cunhado nessa tese circula entre as pesquisas ao indicar que elementos como músicas, danças, capoeira, literatura de temática africana e afro-brasileira, brincadeiras, personagens negros das histórias e bonecas negras ganham espaço e densidade teóricas nas discussões à medida que as pesquisas apontam que

é fundamental um investimento em materiais pedagógicos que representem os negros e as negras, a partir de sua origem afro-brasileira e africana, assim como abordem as questões raciais e as formas de como resolvê-las. Também é importante ter uma organização dos espaços na escola que representem a diversidade étnica para que assim as crianças negras e as crianças não negras sintam-se valorizadas e fortaleçam cada vez mais as suas identidades sentindo-se pertencente do seu grupo étnico. Para sentir-se pertencente a um grupo é preciso que os espaços que as crianças circulam valorizem e respeitem as diferenças, uma responsabilidade da família e da escola. (LEAL, 2017, p. 171).

Em suma, é evidente que a questão vem sendo discutida pelas pesquisadoras do campo num movimento de esforço epistemológico o qual busca nomear e até mesmo, ainda que de forma abreviada, conceituar esse conjunto de elementos e materialidades. Todavia, é perceptível que ainda não há um consenso sobre a nomenclatura a ser utilizada.

Assim, posso inferir que o ato de nomear e conceituar os ACMAB institui um consenso ao campo de estudos a Erer em diálogo com a Educação Infantil. Possibilitando objetivamente o reconhecimento sobre o que são os ACMAB e convenção do uso dessa terminologia, visto que, isso facilitaria processos de formação inicial e continuada de professores, bem como, a compra ou a promoção desses elementos no âmbito da gestão dos sistemas de ensino.

5.4 AS MARCAS DO COTIDIANO E AS EXPERIÊNCIAS PROMOTORAS DA IGUALDADE RACIAL PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENINHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As experiências vivenciadas pelos bebês e crianças pequeninhas na Educação Infantil trazem à tona os ACMAB ao desnudar as cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas, que são espaços institucionais, marcados por uma série de eventos constituídos nas relações entre as crianças, os adultos, a cultura, nos cuidados que recebem, no brincar, ao se alimentar, descansar, dentre tantas outras.

A referência de cotidiano, assumida nesta pesquisa, expressa as concepções de Educação Infantil, proposta e prática pedagógica, criança, infâncias, currículo como conjunto de práticas e experiências vivenciadas na organização dos tempos, espaços e materiais consoante às DCNEI (BRASIL, 2010).

Assim, considerando que o atendimento na Educação Infantil compreende as crianças desde bebês de 0 a 5 anos e 11 meses, elucido a importância de compor a discussão desta seção a partir das seguintes pesquisas: “Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?” produzida por Fabiana de Oliveira (2004); “Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco” de Aretusa Santos (2018); e a pesquisa “A Infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil” de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), por abordarem a perspectiva racial tanto sobre a creche quanto a pré-escola.

A dissertação de Fabiana de Oliveira (2004) traz em questão o cotidiano da creche a partir da observação das rotinas de bebês e crianças pequeninhas de até 3 anos. A pesquisadora analisa diferentes aspectos desse cotidiano, como as relações cuidar/educar, criança/adulto “pajem”, criança/brinquedos.

Cabe ressaltar que o estudo dessa pesquisadora se dá no início dos anos dois mil, período em que tanto o caráter da Educação Infantil, quanto da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura Africana e Afro-Brasileira estão em seus passos iniciais, e no contexto de sua pesquisa, a transição da gestão das creches para a Secretaria da Educação, ainda era um evento recente, logo, as profissionais não se compreendiam como educadoras e esse fator, visivelmente, afetava suas práticas e percepções, inclusive sobre disposição dos materiais às crianças.

Contudo, desejo elucidar que já no ano de 2004, essa pesquisadora chamava atenção para o tipo de brinquedo que os bebês e as crianças pequeninhas acessavam nesses espaços. Tal preocupação pode ser observada ao realizar a descrição dos brinquedos disponíveis na sala de brinquedos – chamando atenção para a ideia de ACMAB que postulo neste estudo – ao destacar o baixo número de bonecas pretas na instituição, além da ausência de brinquedos que possibilitassem aos bebês e crianças pequeninhas interações significativas, reservando-lhes um cotidiano de experiências empobrecidas e enfadonhas, baseado em troca-espera-almoço-brinquedos, como é possível observar na sequência de descrições a seguir:

Os brinquedos disponíveis são os seguintes: bonecas contando com apenas duas bonecas pretas, num total de doze bebês brancos, sem contar as bonecas tipo “barbie” que era várias; carrinhos, três velotróis; uma motoca grande; um fogão grande de plástico e três cavalos de balanço (OLIVEIRA, 2004, p.56).

As nove e meia da manhã é servida a segunda refeição do dia: suco, chá ou alguma fruta. Após o lanche, os bebês voltam para suas brincadeiras com seus brinquedinhos de borracha, que prosseguem até as dez horas e quarenta e cinco minutos quando é servido o almoço. (OLIVEIRA,2004, p.63).

As crianças de um ano também entram no mesmo horário. Quando chegam, as pajens, distribuem alguns brinquedos, que a maioria das vezes são pecinhas (tipo lego) para montar, mas diferente do que acontece no berçário, as crianças já andam, então se locomovem até a prateleira e pegam outros brinquedos que estão disponíveis como carrinhos, bonecas, telefones, bolas, outros se deslocam até a cabaninha com bolinhas, eles também gostam de ficar sentados em uma mesinha que havia na sala, outros já preferem ficar em cima da mesa, outros escalando os berços. (OLIVEIRA,2004, p.64).

A forma como acontecia a oferta de brinquedos durante a rotina bem como o tipo deles “cachorros, gatos, pássaros, patos e bolas, todos de borracha” (OLIVEIRA, 2004, p. 62) foi detalhadamente descrita pela pesquisadora, o que evidenciou a lacuna existente ao que diz respeito à importância das materialidades nas experiências de bebês e crianças pequenininhas. Esse fator pode ser observado em um dos resultados de sua pesquisa que foi a relação gênero-raça e brinquedo, incidindo de forma opressora sobre os bebês e as crianças pequenininhas desde a creche.

Nessa perspectiva, o recente estudo da pesquisadora Aldia M. de Andrade, igualmente realizado no contexto da creche: “Branquitude na Creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR”, permite realizar um comparativo sobre como a questão dos ACMAB, no cotidiano das experiências que se deram nesse contexto ao longo de dezessete anos que separam ambos os estudos.

Aldia M. de Andrade (2021) teve como objetivo analisar por meio de quais processos a branquitude se revela e se materializa nas relações educativo-pedagógicas, no contexto da creche, seu foco principal foi bebês e crianças pequenininhas de até 1 ano e 11 meses. Um dos resultados de seu estudo foi que a branquitude normativa se materializa na organização dos espaços e na seleção dos materiais e brinquedos ofertados aos bebês e crianças pequenininhas.

Ao colocar em questão os detalhes do cotidiano, a pesquisadora adverte que “as representações que têm como centralidade a brancura produzem-se um discurso (mesmo sem palavras) de que há um único corpo, uma única cultura, uma única forma de ser legítima na sociedade” (ANDRADE, 2021, p. 104). Ao analisar documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da Instituição, a autora

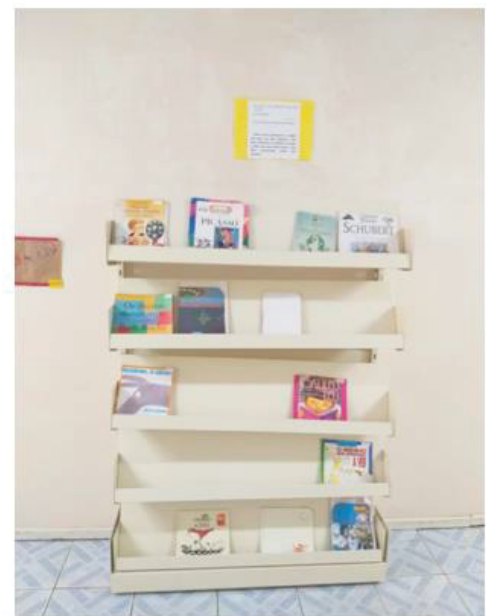
evidenciou que, apesar do expresso compromisso para com a superação das desigualdades sociais, regionais e étnicas, o documento não faz referência à promoção de uma Educação para a igualdade racial, tão pouco, estabelece metas, encaminhamentos, ou então, traduz-se na compra de brinquedos ou materiais, como é possível depreender na descrição abaixo:

Durante as observações no campo, foi possível observar que no CMEI havia poucos brinquedos, alguns em mal estado de conservação, quebrados ou faltando partes. Eles muitas vezes, são consertados pelas próprias professoras, pois “[...] se jogarmos no lixo, acabaríamos sem praticamente nada de brinquedos” (relato da professora Edith).

Mesmo com poucos brinquedos no CMEI, as bonecas brancas eram em maior quantidade, algumas em bom estado outras com muitas avarias. Havia uma boneca que era sempre disputada pelas crianças. Era uma boneca com cabelos loiros, a cabeça, as pernas e braços de borracha e o corpo de pano. Também observei, durante os dias em campo, em mais de um momento, as crianças disputando uma boneca negra durante as brincadeiras entre elas. Essa era a única boneca negra na sala. Estava velha e algumas vezes a cabeça caía pelo desgaste. (ANDRADE, 2021, p. 117).

A exemplo do que constatou Fabiana de Oliveira (2004), Aldia M. de Andrade (2021) evidencia que a ausência de materiais que representem a história e a cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil ainda é uma realidade nas instituições de Educação Infantil. Em primeiro lugar, pela ausência de qualidade desse material que permeia as interações e brincadeiras das crianças; em segundo lugar, pela ausência de representatividade; e em terceiro lugar, pela constatação de que mesmo diante da ausência e precariedade o que prevalece é a materialização da branquitude, como no exemplo do porta-livros da instituição que além de ter poucos títulos, não possui nenhum que remeta à questão racial, como mostra a Figura 34:

FIGURA 33 – PORTA LIVROS NO CORREDOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Aldia M. de Andrade (2021)

Dessa maneira, é possível depreender que num intervalo de 17 anos, entre uma pesquisa e outra a:

[...] a lógica organizacional, perpetua a branquitude normativa, fato que corrobora o privilégio das crianças brancas. As paredes, os murais dos corredores, a organização das salas, a seleção de brinquedos, as propostas e as interações, em sua maioria, valorizam as crianças brancas e suas experiências, pouco ou raramente outras racialidades são contempladas. (ANDRADE, 2021, p. 142).

Em contrapartida do que se pode observar nas pesquisas de Fabiana Oliveira (2004) e Aldia M. de Andrade (2021), a pesquisa “Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco” realizada por Aretusa Santos (2018) teve por objetivo o compreender como ocorre a Educação das relações étnico-raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das “marcas visíveis e invisíveis” existentes naquele espaço-ambiente.

A pesquisadora privilegiou a análise das práticas de cuidado e Educação de bebês e crianças pequenininhas de até 03 anos de idade, por meio da análise dos portfolios da creche, como fotografias, imagens, cartazes, literaturas, enfeites, decoração e materiais didáticos, ressignificados a partir de diálogos construídos em três encontros reflexivos coordenados pela pesquisadora durante, aproximadamente, um ano letivo.

Para essa pesquisadora, o cotidiano se dá a partir do entendimento de “espaço-ambiente” o qual enfatizou que “os arranjos espaciais, isto é, o modo como os objetos e mobiliários estão dispostos e são utilizados, interferem significativamente nos processos de desenvolvimento” (SANTOS, 2018, p. 119), constituindo-se assim em elemento fundamental à promoção da Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. A escolha da instituição como *lócus* investigativo, por parte da pesquisadora, deu-se justamente por existir um conjunto de características relevantes, por exemplo, na:

[...] demonstração de interesse por trabalhar e modificar os espaços/ambientes da instituição expressa verbalmente pela Coordenadora/diretora da instituição, bem como presente nos documentos oficiais da instituição – projeto político pedagógico e portfólios de registro de atividades. Em especial, pela concepção também expressa no projeto político-pedagógico do ano de 2014, período em que definíamos com qual instituição realizar a pesquisa, de que a problemática da história e cultura africana e afro-brasileira são importantes para a construção da identidade das crianças, conforme descrito: “as discussões sobre cultura africana e indígena, que figura como uma importante discussão para a construção da identidade das crianças como um todo e do reconhecimento da individualidade histórica de cada povo, de cada cultura.” (SANTOS, 2018, p. 103).

A autora destaca que independente da explicitação ou não, sempre há no ambiente-educador a vigência de uma Educação das Relações Étnico-Raciais. A exemplo das outras pesquisadoras mencionadas nessa seção, essa Educação vem evidenciando a consolidação do racismo estrutural, privilegiando os signos da branquitude.

Desse modo, nessa pesquisa, os ACMAB emergiram sob outro prisma, isto é, o prisma das possibilidades, vivências e experiências de bebês e das crianças pequenininhas ao acessarem positivamente elementos da história e da cultura Africana e Afro-Brasileira. Ao longo do seu texto, a pesquisadora problematiza as alterações ocorridas no espaço-educador como foi possível observar, por exemplo, na porta de entrada e nos muros da instituição:

FIGURA 34 – PORTA DE ENTRADA DA CRECHE NO INÍCIO DA PESQUISA E DOS ENCONTROS REFLEXIVOS



FONTE: Aretusa Santos (2018).

A autora problematiza muitos outros elementos do espaço-educador, entretanto, focarei apenas no aspecto da modificação produzida por meio inserção de outra estética, no ambiente educacional. Desse modo, em primeiro lugar é possível observar a presença de um jardim decorado com personagens da história Branca de Neve e os 7 anões, um dos compilados infantis dos irmãos Grimm.

Para a autora, esse cenário representa, no imaginário invisível dos processos e práticas educacionais, um ritual pedagógico a favor do preconceito e da discriminação racial, uma vez que reafirma, imagetivamente, um ideal branco, conforme explica:

Partimos do pressuposto de que o espaço-ambiente participa desse ritual pedagógico, seja a favor da discriminação racial, legitimando a ausência de heróis, princesas e outras representações que afirmam a população negra, assumindo a hegemonia do pensamento e fenótipo europeu, seja numa perspectiva de descolonização, pluralista, afirmando não só a identidade branca, como também a identidade negra das crianças. (SANTOS, 2018, p. 134).

Desse modo, ao problematizar tal questão, a partir dos grupos reflexivos, é possível observar outra estética compondo o ambiente da creche na Figura 36 a seguir:

FIGURA 35 – PORTA DE ENTRADA DA INSTITUIÇÃO CONTEMPLANDO A DIVERSIDADE RACIAL



FONTE: Aretusa Santos (2018).

Desse modo, a pesquisadora é enfática em dizer que os “bebês e as crianças como sujeitos ativos estabelecem suas primeiras leituras da vida, das coisas e das pessoas de maneiras próprias, mas que são atravessadas e influenciadas pelo mundo que os cerca” (SANTOS, 2018, p. 213). Logo ao problematizar sobre estética que permeia o espaço-educador, as professoras participantes da pesquisa compreendem a necessidade de compor as imagens de maneira que inclua todas das crianças, desse modo, as paredes laterais da creche ganharam outro aspecto:

FIGURA 36 – MURO LARETAL DA INSTITUIÇÃO COM A PRESENÇA DE UMA CRIANÇA NEGRA E OUTRA BRANCA



FONTE: Aretusa dos Santos (2018).

Ao encontro do que orienta a professora Petronilha Beatriz da Silva, na relatoria do Parecer CNE 003/2004, pensar os espaços e as experiências de bebês e crianças pequenininhas na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais não significa substituir uma estética branca por uma estética negra, pura e simplesmente, mas sim compor e oferecer possibilidades justas e igualitárias de todas as crianças, negras e não negras, acessarem os elementos necessários ao seu bom e saudável desenvolvimento.

Por fim, trago à discussão a pesquisa desenvolvida por Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), “A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil”, que se objetivou a analisar em que medida a implementação da Lei 10.639/03 se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba e interfere nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas que frequentam a instituição educativa.

A exemplo das demais pesquisas apresentadas nessa seção, esta também traz em questão o cotidiano, contudo, apresenta-nos um olhar sobre as crianças de 3 a 5 anos, contemplando a creche e a pré-escola. O espaço educador, bem como a sua organização e os materiais que nele veiculam é compreendido pela pesquisadora como elemento fundamental à construção das experiências cotidianas na Educação Infantil, dessa forma, a pesquisadora faz uma densa descrição acerca de elementos como espelhos, brinquedos, disposição do mobiliário como as mesas, os cantos de atividades diversificadas e a organização das rotinas (tempos).

Destaca-se em seu estudo a problematização sobre a organização dos brinquedos e materiais a partir do gênero das crianças, ou seja, brinquedo de meninas e meninos, o que não é o foco de meu estudo, contudo, bastante presente nos contextos de Educação Infantil e recorrente entre as pesquisas.

A natureza dos brinquedos disponíveis muitas vezes reflete estereótipos de gênero arraigados na sociedade. Por exemplo, brinquedos relacionados a cuidados domésticos, na cor rosa, frequentemente são direcionados às meninas, enquanto brinquedos associados a atividades ao ar livre ou construção são destinados aos meninos. Destaco que ao discutir a hierarquização de gênero desde a mais tenra idade, é crucial ampliar a análise para além da mera categorização de brinquedos como “de meninas” ou “de meninos”. A organização de brinquedos por gênero não apenas reflete, mas também contribui ativamente para a reprodução de estereótipos

em uma sociedade, como a brasileira, marcada pelas desigualdades de gênero, raça e classe, estruturantes de problemas sociais como o racismo, a violência contra mulheres e as condições de vida das mulheres negras na base da pirâmide social.

FIGURA 37 – BLOCO DE IMAGENS QUE REPRESENTAM O REGISTRO DOS BRINQUEDOS QUE CONTINHA NA SALA DE AULA INVESTIGADA



FONTE: Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013).

A constatação de um cotidiano demarcado pela branquitude como norma também foi evidenciado por esta pesquisadora, pela presença das imagens decorativas nas portas, murais e cartazes, a exemplo.

FIGURA 38 – IMAGENS PRESENTES NA DECORAÇÃO DE PORTAS, MURAIIS E CARTAZES NO COTIDIANO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013).

O fato é que a criança negra não se enxerga nesses espaços e a criança branca é a todo tempo reafirmada acerca de uma hierarquização racial, como pode ser observado a partir da representação do boneco mascote do Centro de Educação Infantil:

O referida mascote reconhecido por adultos e crianças, usava o uniforme da instituição e simbolizava o CMEI e as crianças que o frequentavam. Cabe ressaltar que tal representação era pautada em padrões limitados tanto na questão étnico-racial quanto na de gênero, pois o “Gralhinha”, como era carinhosamente chamado por todos, era um menino, de pele branca e cabelos lisos. Ou seja, o boneco confeccionado para ser o símbolo do CMEI não contemplava a representação das crianças pretas e pardas e nem das meninas que compunham a instituição. (AMARAL, 2013, p. 147).

FIGURA 39 – MASCOTE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013).

É possível observar que à medida que essa pesquisadora problematiza o cotidiano, as experiências vivenciadas pelas crianças são evidenciadas e os ACMAB emergem a partir da constatação que:

Os brinquedos, artefatos impregnados de significados culturais, constituem-se como suporte para a brincadeira, sendo essa uma atividade socialmente construída, isto é, o ser humano aprende a brincar no contexto social e cultural no qual está inserido, por meios das relações que estabelece com parceiros mais experientes[...] Nesse sentido, é possível afirmar que a brincadeira é envolta por conteúdos da vida real, as crianças buscam nas vivências cotidianas repertório para suas brincadeiras, assim, essas não se desenvolvem num espaço vazio ou imparcial. Ao contrário, são afetadas pelas rotinas, crenças, valores e até mesmo preconceitos, disseminados em determinada sociedade. (AMARAL, 2013, p. 189).

Em síntese, de maneira contundente, ao desnudarem o cotidiano das creches e pré-escolas as pesquisadoras contestam e interrogam a branquitude, que nas palavras da pesquisadora Aldia M. de Andrade (2021) é estrutural, estruturante e normativa dos processos pedagógicos na Educação Infantil. Nesse sentido, os dados apontam para ausência de um cotidiano que envolva as crianças em experiências permeadas pelos ACMAB.

A consequência disso, ao escrutinarem detidamente as diferentes relações, interações, brincadeiras, tempos, espaços e materiais, os dados possibilitam inferir que a incidência do embranquecimento, eurocentrismo e da hierarquização de gênero

conformam as experiências de bebês e crianças pequenininhas no cotidiano da Educação Infantil brasileira.

5.5 OS ARTEFATOS CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E O ANÚNCIO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA QUE CONTEMPLE A QUESTÃO RACIAL

A ideia de uma pedagogia da infância que contemple a Erer se inscreveu como categoria de análise a partir da constatação de que os ACMAB emergem, anunciando a necessidade de se pensar e construir pedagogias que contemplem a diversidade e as diferenças de bebês e crianças pequenininhas na Educação Infantil. Depreendi que as pesquisadoras mobilizam essa ideia sob diferentes denominações e expressões, tais como:

- Pedagogia Ubuntu¹⁷;
- Pedagogias Descolonizadoras;
- Pedagogias em prol da igualdade racial;
- Pedagogias de Resistencia;
- Pedagogias Antirracistas;
- Pedagogia Ancestral

Ao interrogar os espaços físicos, tempos, experiências, rotinas, práticas pedagógicas e, sobretudo, aquilo que denomino por ACMAB, as pesquisadoras anunciam consoante a Nilma Lino Gomes (2012) uma urgente descolonização da Educação Infantil, que coloque em xeque a branquitude como norma dos processos pedagógicos e a forma como os bebês e as crianças pequenininhas frequentadoras da Educação Infantil acessam a história e a cultura Africana e Afro-Brasileira.

Quando explico o anúncio de outras e novas pedagogias, lanço mão das considerações da pesquisadora Nara Maria Forte Diogo Rocha (2015) que em seu estudo “Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: dizeres de crianças sobre cultura

¹⁷ Pedagogias embasada na Filosofia Ubuntu referenciada a partir do artigo: PEREIRA, A. O., SANTIAGO, F., e SOUZA, E. G. (2018). UBUNTU: **Acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escola**. Revista Teias. v. 19. n. 53. Abr./Jun., 314 - 329.

e história africana e afro-brasileira na escola” buscou compreender como as crianças significam os saberes sobre a história e cultura Africana e Afro-Brasileira na escola.

Ao focar especificamente no papel da escola de Educação Infantil como mediadora dos saberes sobre a cultura Africana e Afro-brasileira, essa pesquisadora alerta de que outras pedagogias são necessárias, contudo:

Não se trata, portanto, somente de reorganizar o currículo de modo diferente, e sim de pensar o papel do conhecimento na sociedade atual [...] Posto que nenhuma cultura seja homogênea, trata-se de: a) encontrar zonas de diálogo e confronto entre saberes; b) selecionar, das versões mais inclusivas da cultura em questão, o que seria traduzível; c) abertura do campo de negociação intercultural pela transformação dos topos (premissas culturais) em elementos inteligíveis. (ROCHA, 2015, p. 100).

Desse modo, identifiquei que os arranjos curriculares e as organizações pedagógicas, muitas vezes, contemplam a temática da Erer, de maneira fragmentada, distante das especificidades da Educação Infantil e desarticulada do cotidiano dos bebês e crianças pequenininhas.

A exemplo disso, evidenciei de modo recorrente nas pesquisas, a ideia de pedagogias que superaram a contemplação da temática apenas em datas ou projetos específicos. Nessa perspectiva, resgato o estudo da pesquisadora Cecília de Campos Saitu (2017), já apresentado no início da primeira seção desse capítulo, que versa sobre como a Erer é abordada num contexto de práticas pedagógicas orientadas por datas comemorativas.

Nessa pesquisa, a autora traz a ideia de colonialidade ao centro do debate para evidenciar a fragmentação, a invisibilidade, o apagamento e os estereótipos consoantes à história e à cultura africana e afro-brasileira, quando o trabalho é pautado a partir das datas comemorativas pois:

Quando destacamos a forte influência das datas comemorativas sobre a elaboração das práticas curriculares das instituições de Educação Infantil não podemos deixar de relacionar isto ao conceito de colonialidade. Ao passo que privilegiamos certas datas, e mais do que privilegiar, quando isto já está tão arraigado que automaticamente nos lembramos apenas delas ao elaborar planejamentos e projetos nas instituições escolares, e isso reflete muito mais do que pode parecer a princípio[...] acostumamo-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. (SAITU, 2017, 39).

Ainda que tenhamos documentos orientadores tanto para o trabalho com Educação Infantil (BRASIL, 2009), quanto para a Educação para as Relações Étnico-

Raciais (BRASIL, 2004a), a autora que realizou sua investigação no ano de 2017, evidenciou que apesar de os documentos oficiais rechaçarem essa forma de organização do trabalho, ela trata-se de uma herança pedagógica, ancorada no racismo colonial que ainda permeia o cotidiano das creches e pré-escolas:

Quando destacamos a forte influência das datas comemorativas sobre a elaboração das práticas curriculares das instituições de Educação Infantil não podemos deixar de relacionar isto ao conceito de colonialidade. Ao passo que privilegiamos certas datas, e mais do que privilegiar, quando isto já está tão arraigado que automaticamente nos lembramos apenas delas ao elaborar planejamentos e projetos nas instituições escolares, e isso reflete muito mais do que pode parecer a princípio. (SAITU, 2017, p.37).

Ao investigar como as formas de organização do trabalho pedagógico com a questão racial se estabelecem no cotidiano de bebês e crianças pequenininhas, o estudo “Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de Educação Infantil” produzido pela pesquisadora Simone Vanzuita (2013) captou uma imprecisão diante da forma como a temática é abordada, ao analisar um diálogo que ocorreu durante um momento de planejamento, entre professoras da Educação Infantil:

Com a palavra, a coordenadora questiona as professoras sobre as atividades que estão planejando com as crianças e a sequência de falas foi: E. (negra) já leu os textos – “Gosto de trabalhar o tema, pensei em histórias, nos cabelos das crianças, estou pensando ainda! Vou trabalhar um pouco de cada coisa. As estatuetas, máscaras, ainda não sei!”; B. (negra) “As crianças esses dias levantaram essas questões por uma dúvida de uma criança. Por causa da Eliane (mãe da uma menina negra). Então pedi que as crianças definissem quem é branco e quem é negro. Foi bem legal!”. Acho que vou “trabalhar os parentes!!” (Rindo e definindo como “seus parentes” a questão étnica); C. (branca) – Eu acho muito complicado trabalhar, vou trabalhar com os índios. Que é mais o cotidiano deles!”; F. (branca) – “Também acho complicado! Acho que vou trabalhar com música!” (Diário de Campo –14 de setembro de 2012). (VANZUITA, 2013, p. 135).

De acordo com a autora “o tema da diversidade étnica na Educação Infantil, em consideração à Lei 10.639/03 fazia-se realidade no cotidiano das crianças neste Grupo, mas ‘com data e hora marcada’ e não de maneira regular e constante” (VANZUITA, 2013, p.148).

De mesmo modo, Simony Vieira (2022) na pesquisa “Literatura infantil negra: possibilidades para a construção de uma Educação antirracista na Educação Infantil da creche são Miguel, Crato-Ceará” evidenciou a necessidade de um trabalho que contemple a diversidade durante todo o ano:

Infelizmente, esses trabalhos são realmente feitos dentro de pequenos projetos que acontecem em datas bem previstas, que a gente passa as formações inteiras ouvindo, não, não vamos fazer... trabalhar datas comemorativas, não é para acontecer isso, projeto de data comemorativa, mas infelizmente é o que, na maioria das vezes, ocorre e, quando eu falo nesse sentido, eu não me refiro somente a creche São Miguel, porque é uma realidade na creche São Miguel, mas é também no Município do Crato, é também num outro Município que eu trabalho, que também são abordados apenas em datas previstas, em projetos previstos. Então, eu acho que precisa ser melhor trabalhado, precisa realmente ser abordado em qualquer momento, qualquer ocasião e não esperar que ocorra projeto de Consciência Negra ou que, em sua sala, alguém perceba o preconceito com outras crianças e você tenha realmente que abordar o tema, precisa melhorar nesse sentido, mas ainda é o que ocorre. (VIEIRA, 2022, p. 72).

Além da inconstância já apontada anteriormente, Simony Vieira (2022) também chamou a atenção para o fenômeno data e hora para abordar a questão racial e asseverara que desde a Educação Infantil é necessário “pautar de forma positiva e honesta a História do Brasil, da África, dos indígenas e suas contribuições, sendo integrada ao longo do ano, não apenas em data estipulada pelo calendário” (VIEIRA, 2022, p.98).

É possível observar que, de modo contundente, as pesquisadoras comungam do pensamento já apontado nas DCNEI (BRASIL, 2009) sobre a adoção de práticas, isto é, de pedagogias que oportunizem o desenvolvimento de bebês e crianças pequenininhas, compreendendo que a “introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos, requer tanto seu acolhimento, quanto sua adequada interpretação (BRASIL, 2013, p. 84) dos saberes mobilizados.

Nessa perspectiva, Lucimar Rosa Dias (2018) chamou a atenção para duas questões preocupantes, primeira é a forte incidência de práticas embasadas em datas comemorativas destacando que “embora acreditemos que algumas devam ser trabalhadas, consideramos que nem todas precisam fazer parte do calendário de práticas das crianças” (DIAS, 2018, p.193) na Educação Infantil.

A outra questão que a autora elucida é referente a desconexão entre algumas pedagogias adotadas nesta etapa, que ao desconsiderarem as especificidades da Educação Infantil, colocam as crianças para pintarem desenhos prontos, desconexos da sua realidade e abordam a temática sem produzir alguma reflexão, como é possível observar na descrição a seguir:

As professoras cantaram a música com as crianças, construíram a teia da Dona Aranha e, junto com os alunos, foram brincar. Esta atividade foi importante para que as crianças se familiarizassem com a figura da aranha e não sentissem medo, pois é comum que as crianças sintam medo de animais ou objetos de cor preta e até o lápis de cor preto seja evitado dentro da sala de aula. [...] além da música da Dona Aranha, nas turmas do berçário foram trabalhadas histórias infantis, a exemplo do livro Bééé (Marcelo Moreira) [...] o livro conta a história das ovelhinhas que possuíam cores diferentes, a maioria das ovelhas era marrons e só uma era branca. A ovelhinha branquinha desejava possuir a mesma cor de suas colegas e conseguiu isso se sujando de lama [...] através desta história, foram trabalhadas as diferenças de cores dos animais e de cor de pele das pessoas [...] de maneira lúdica e divertida as crianças seguiram aprendendo, e após ouvir a história realizaram atividades artísticas observando imagens impressas dos livros e colando algodão no corpinho das ovelhas. (CRUZ, 2016, p. 80-81).

Nessa toada, destaco o racismo impregnado nos artefatos utilizados para abordar a temática racial com os bebês e as crianças pequenininhas, ao assemelhar a cor o preta a animais e à sujeira. Tal relação também foi evidenciada pela pesquisadora Aldia M. de Andrade (2021), ao captar em sua pesquisa o momento em que uma educadora compara uma criança negra à uma lhama.

Assim como Aldia M. de Andrade (2021), compreendo que a intenção das educadoras não é motivada pelo interesse de pormenorizar a temática étnico-racial, ou então, pela consciência ativa de que tais falas ou pedagogias são frutos de um imaginário social e pedagógico que reafirma o racismo estrutural que organiza a sociedade brasileira.

Contudo, é preciso considerar que nessas formas de tratamento da temática racial reside a ideia colonial que deslegitima a existência de tudo aquilo que foge da interpretação e da produção eurocentrada de conhecimento (GOMES, 2017). Desse modo, concordo com o entendimento de que ao evidenciar tais questões em nossos estudos não se trata de “uma questão individual e sim uma responsabilidade do Estado tratar devidamente os temas relativos a Erer para que todo/a profissional se mantenha atento/a no desenvolvimento de suas práticas educativo-pedagógicas” (ANDRADE, 2021, p. 129).

É perceptível que uma Educação das Relações Étnico-Raciais com data e hora para acontecer, desconexa da realidade e dos sentidos das crianças fere os pressupostos das DCNEI (BRASIL, 20009), acentua desigualdade étnico-racial, sobretudo por não respeitar as formas como os bebês e as crianças pequenininhas vivenciam o mundo, expressam-se, interagem e elaboram seus conhecimentos.

Em conformidade com Lucimar Rosa Dias (2018), estas práticas estão a favor de uma pedagogia da memorização, das aprendizagens sem significado e da difusão de estereótipos culturais. Logo, ao evidenciar nas pesquisas uma abordagem fragmentada, inconsistente e com data e hora para acontecer, foi possível perceber o anúncio de pedagogias que contemplem cotidianamente a diversidade e as diferenças de forma positiva, com propostas significativas, compreendendo que a Educação das Relações Étnico-Raciais não é uma simples transposição daquilo que é branco para o preto, conforme foi abordado pelas pesquisadoras de forma contundente neste estudo.

A crítica e a interrogação da branquitude enquanto norma da construção dos processos pedagógicos na Educação Infantil é, sem sombra de dúvidas, um dos pilares do anúncio de outras e novas pedagogias. Esse fator foi evidenciado pela pesquisadora Daniele Aparecida de Azevedo da Silva (2021) em sua dissertação: “Hierarquia nas relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil, um estudo de caráter bibliográfico” que também identificou dentre as pesquisas que investigou, a prevalência do padrão branco nas brincadeiras, diálogos e produções das crianças e a branquitude como referencial identitário de bebês e crianças pequenininhas, concluindo que “o ideal eurocêntrico permeia as formas de se pensar e sistematizar a educação em se tratando das identidades e diferenças como componente curricular na Educação Infantil” (SILVA, 2021, p. 140).

Desse modo, apesar de a pesquisadora não denominar expressamente por outras e novas pedagogias, ela chama a atenção para a necessidade de pensar em contraestratégias, no sentido de descolonizar as práticas educacionais nas creches e pré-escolas. A ideia colonialidade é acionada por essa pesquisadora para pensar sobre os processos de construção das invisibilidades e de negação de todas as culturas não eurocentradas, nos processos educacionais brasileiros, pois em seu entendimento:

Um currículo que deveria se atentar a beleza, a culinária, a cultura e história dos povos africanos, mas ao priorizar os horrores cometidos pelo colonialismo, contribui e reforça esse lugar de subalternidade para as pessoas negras, quando deveria fazer justamente o contrário [...] a negativa de existência dessas identidades no currículo escolar bloqueia as possibilidades de combater o lugar de subalternidade naturalizado historicamente. Contribuem para esse processo, além das estratégias de silenciamento e marginalidade, a estereotipação dessas identidades. (SILVA, 2021, p. 145).

Ao dizer sobre as contraestratégias, a pesquisadora aponta a necessidade de se descolonizar o currículo, desvelando e questionando as bases epistemológicas e culturais que o sustentam. Nesse sentido, as contra estratégias na Educação Infantil propõem a abertura de espaços para a valorização da história e da cultura Africana e Afro-Brasileira nas especificidades dos tempos, espaços, materiais, interações e brincadeiras.

Além disso, Daniele Aparecida de Azevedo da Silva (2021) destaca a importância de repensar as relações de poder, tanto no âmbito educacional como nas esferas sociais e raciais, para construir uma pedagogia mais inclusiva e emancipatória. E em vista disso, defende a escolha cuidadosa de materiais e recursos didáticos que reflitam a diversidade cultural e social como um elemento central na construção dessas pedagogias.

De modo geral, as contraestratégias na visão da sua propositora, exigem um repensar profundo e uma reconstrução do currículo, visando à superação das estruturas hegemônicas e à construção de práticas educativas que valorizem a pluralidade e a subjetividade de todas as crianças envolvidas no processo de aprendizagem, logo:

O/a docente não precisa organizar aulas específicas e totalmente voltadas às questões étnico-raciais, não é sobre isso. No entanto, o planejamento dos referenciais literários, as atividades de representação corporal, os brinquedos e brincadeiras, as decorações das salas, as músicas e demais encaminhamentos pedagógicos que possam indicar identidades e representatividade racial, devem contemplar a diversidade racial e as diferenças. (SILVA, 2021, p. 161).

Em síntese, é possível inferir que a ideia de um uma Pedagogia da Infância que tenha por base a experiência com a história e a cultura africana e afro-brasileira e que refute modelos prontos de atividades escolarizantes e com datas comemorativas como mobilizadores de temas e, principalmente, que tenha o compromisso com a construção de um cotidiano que contemple a diversidade e as diferenças, evocando assim, a ruptura dos signos da branquitude na Educação Infantil, está colocada no campo epistemológico da Erer e da Educação Infantil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Na adolescência escutei a seguinte frase para nunca mais esquecer:
“Vida é aquilo que acontece enquanto fazemos planos para o futuro”.
Nada saiu como planejei. Contudo, vivi intensamente cada
momento desse percurso*

*Marlina Oliveira
Outono de 2023*

Ao finalizar minha pesquisa de doutorado, sinto uma misto de emoções que variam entre a alegria, profundo senso de gratidão e resiliência. Os últimos quatro anos foram marcados por uma jornada intensa e desafiadora. Afinal, ser uma mulher negra, vereadora e doutoranda em Educação foi, sem sombras de dúvidas, a experiência mais desafiadora da minha vida.

Ao longo desse período, uma série de obstáculos e contratempos, permeou o processo de construção de minha pesquisa. E não posso negar que muitas vezes eles atravessaram a escrita e interferiram no foco e na introspecção necessárias à redação de minha tese.

Dentre esses desafios, destaco os inúmeros episódios de violência política de gênero e raça que sofri por ser a única mulher e negra da legislatura 2020-2024. Os ataques pessoais pelos quais passei visavam não apenas minar minha credibilidade, mas também silenciar minha voz e minhas lutas. Fui alvo de insultos, difamações e ameaças, tudo isso por ousar ocupar um espaço de poder e defender pautas relacionadas à igualdade de gênero, raça e Educação.

Além disso, minha atuação como representante política foi constantemente questionada e contestada de forma injusta e desprovida de embasamento. Tentaram deslegitimar meu trabalho e conquistas, ignorando o impacto positivo que tive na comunidade que represento.

Um dos episódios mais graves foi o pedido de cassação do meu mandato no início do ano de 2021, o qual revelou a face mais obscura desses ataques. Os argumentos utilizados estavam impregnados de preconceitos e estigmas raciais e de gênero. Ficou evidente que por trás dessa tentativa de cassação havia um viés discriminatório e uma tentativa de barrar o avanço de políticas inclusivas e igualitárias que o mandato de uma mulher negra progressista representa.

A produção de uma pesquisa em um ambiente caracterizado por uma intensa atmosfera de hostilidade política fez parte de minha realidade. E se produzir uma

pesquisa de doutorado já é uma tarefa complexa por si só, que requer tempo, introspecção, dedicação e disciplina, ao acrescentar em minha rotina a responsabilidade de representar e servir à comunidade como vereadora os desafios se multiplicaram.

Contudo, não tenho dúvida que a força ancestral de outras mulheres negras que vieram antes de mim, ajudou-me a trazer para o campo acadêmico as vivências e os desafios enfrentados no exercício dos meus cargos políticos e pedagógicos. E, dessa forma, contribuir para o avanço do conhecimento em minha área.

O encontro com cada uma das 98 pesquisas, produzidas majoritariamente por mulheres negras, que também se colocaram a pensar a Educação Infantil em diálogo com a Educação das Relações Étnico-Raciais me colocou diante de histórias de vidas que imbricadas aos seus problemas e objetivos pesquisas, moveram-me a refletir sobre o quanto minhas experiências pessoais, profissionais, acadêmicas, políticas e pedagógicas se interligam ao produzir uma pesquisa que buscou trazer reflexões acerca da Educação Infantil, para bebês e crianças pequeninhas de 0 a 5 anos e 11 meses.

Assim, ao realizar uma pesquisa que teve como centralidade os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira (ACMAB), busquei na condição de pesquisadora, coordenadora pedagógica de bebês e crianças pequeninhas contribuir para a qualificação dos processos educação e cuidado na Educação Infantil.

Em vista disso, estabeleci a hipótese de que as pesquisas no produzidas na interlocução entre os campos da Educação Infantil e da Erer não estavam adequadamente explorando e dando relevância aos Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira. Diante disso, formulei a tese de que a conceituar compreender e inventariar os Artefatos Culturais contribuiria para posicionar a cultura de matriz Africana e Afro-brasileira no contexto da Educação Infantil.

Nessa conjuntura, apresentei os conceitos da pesquisa, articulando-os à produção teórica existente no Campo da Educação das Relações Étnico-Raciais em diálogo com a Educação Infantil. Assim, ao discorrer sobre a Erer, no contexto da Educação Infantil, expondo as bases que estabelecem as experiências de bebês e crianças pequeninhas, ao que diz respeito a história e a cultura Africana e Afro-Brasileira, mobilizei especificidades da Educação Infantil, como as concepções de crianças, infâncias, brincadeiras, interações, noção de experiência, tempo, espaços, materiais, prática pedagógica e currículo como conforme as DCNEIs (BRASIL, 2013).

Nesse processo, formulei o conceito de Artefato Cultural de Matriz Africana e Afro-Brasileira, congregando as ideias de patrimônio histórico-cultural, materialidades, recursos didáticos pedagógicos da Educação Infantil e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, que ao se complementarem entre si, possibilitaram-me caracterizar e identificar os ACMAB, dentre as pesquisas.

Para análise de dados, fiz uso da metodologia Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (Acnas), criada e em construção pelo grupo de estudos ErêYá da UFPR e por meio desse processo analítico identifiquei que os ACMAB, indubitavelmente estão presentes na conjuntura dos dados. Contudo, ao mesmo tempo, constatei que muitas dessas presenças eram permeadas por contradições tão grandes que me levaram a questionar se de fato, tais presenças contribuíam promoção de uma educação para as relações étnico -raciais dos bebês e das crianças pequenininhas.

Desse modo, recorri ao procedimento teórico-metodológico da Pedagogia das Ausências e das Emergências (GOMES, 2017), para compreender essa relação presença/ausência e por meio dele pude visualizar os contextos que circundavam os ACMAB, os seus usos e as abordagens dentre as pesquisas que constituíram o *corpus*.

Factualmente, conforme Nilma Lino Gomes (2017) explicita acerca das ausências, pude identificar que no caso de minha pesquisa a aproximação teórica com pensadores que em suas produções, em seus diferentes tempos sociais e históricos, não se propuseram a pensar a questão racial como elemento determinante à Educação de bebês e crianças pequenininhas, mas ainda assim, estão presentes em muitos estudos para dizer sobre o papel dos brinquedos e das brincadeiras e consequentemente das materialidades

Também estabeleci como ausência a assunção de um discurso que privilegia a escuta das crianças em pesquisas, mas não é possível observar em seus textos, descrições que evidenciem as manifestações das crianças sobre o seu aceite à participação. Evidenciando assim a reprodução do adultocentrismo em pesquisas, que quando atrelada à questão racial, acentua ainda mais a desigualdade para com bebês e crianças pequenininhas, como por exemplo, no uso de ACMAB como instrumentos para de forma errônea realizar a escuta dos bebês e das crianças pequenininhas para a obtenção e produção de dados para pesquisas, sem a observância da ética em pesquisas com crianças.

Identifiquei na conjuntura das ausências, a mobilização de importantes ACMAB como as rodas de conversas e as histórias, em perspectiva de acentuação do racismo, a partir da percepção inadequada e uma concepção errônea acerca da Educação das relações Étnico – Raciais na Educação Infantil por parte das educadoras, responsáveis pela organização e proposição das experiências dos bebês e das crianças pequeninhas na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, ao analisar o corpus investigativo, constata que há dentre as educadoras, um repertório empobrecido acerca dos ACMAB e conseqüentemente, uma falta de perspectiva prática sobre como efetivar no cotidiano das creches e pré-escolas a contemplação da temática da história e da cultura Africana e Afro-Brasileira.

Essa problemática se reflete em escolhas metodológicas incoerentes, equivocadas e distantes da compreensão dos bebês e das crianças pequeninhas, que resulta em abordagens fragmentadas que negligenciam as especificidades da Educação Infantil, reduzindo a contemplação dos elementos da história e da cultura africana e afro-brasileira a datas comemorativas.

Dessa forma, o contexto de ausências evidenciado em minha pesquisa, oportuniza aos campos da Educação Infantil e da Educação das Relações – Étnico Raciais, nos coloca diante de outros desafios investigativos, como por exemplo o de como avançarmos no entendimento acerca dos ACMAB como elementos estruturantes das experiências que contemplem a educação das relações raciais em situações cotidianas de educação e cuidados como brincar, comer, dançar, ler, descansar, jogar, desenhar, experimentar, modelar, cantar interagir com a comunidade educacional ao qual pertencem os bebês e das crianças pequeninhas.

Sob o ponto de vista da Pedagogia das Emergências, constatei a ideia de ACMAB, que postulo neste estudo presente no corpus. Embora não nomeados por ACMAB, 41% das pesquisas analisadas, ao esboçarem a ideia de artefatos culturais, comprovam que a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, carecem de uma materialidade específica para que ocorra a mediação entre a história e a cultura Africana e Afro-brasileira os bebês e as crianças pequeninhas no contexto da Educação Infantil.

Verifiquei que as pesquisas frequentemente fazem referência aos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010), o que me leva a concluir que esses valores são fundamentais para a compreensão sobre como os ACMAB atuam na Educação Infantil, uma vez que incorporam princípios enraizados na diversidade

étnico-cultural transmitidos pelos diferentes povos Africanos e Afro-brasileiro, e estabelecem a nossa existência em termos de subjetividade e coletividade, orientando nossas ações e posicionamentos em diversas esferas do cotidiano (OLIVEIRA, 2021, p.55).

Nesse sentido, identifiquei que a literatura infantil de temática Africana e Afro-brasileira, assim como as bonecas negras, são ACMAB consolidados e reconhecidos como mediadores da história e da cultura Africana e Afro-brasileira aos bebês e as crianças pequenininhas. No entanto, além desses elementos, pude constatar uma ampla e diversificada gama de ACMAB. Ou seja, que vão desde elementos da natureza, alimentos, ervas medicinais, vestimentas, personalidades negras, danças e festividades, como elementos artísticos, como máscaras africanas, esculturas dentre outros.

Essa constatação me permitiu inventariar e categorizá-los acordo com os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, como proposto por Azoilda Loretto da Trindade (2010), ampliando, assim, a própria maneira pela qual esses valores podem ser observados na formação das experiências dos bebês e das crianças pequenas na Educação Infantil.

Ao enfatizar as experiências na Educação Infantil, constatei a relevância dos ACMAB no contexto da crítica à branquitude como estrutura normativa dos processos pedagógicos nas instituições de Educação Infantil. Desse modo, posso inferir que os ACMAB são potentes interrogadores da branquitude ao passo que o espaço escolar é escrutinado pelas pesquisas, que são enfáticas em evidenciar e denunciar a incorporação signos da branquitude, ao dizer sobre a ausência de materialidades que remetam a história e a cultura Africana e Afro-Brasileira, aqui denominados por ACMAB.

Nesse contexto, os ACMAB trazem à tona a questão conceitual, permitindo aos campos de estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação Infantil identificar objetivamente que ou quais elementos presentes nos espaços físicos, mobiliário, objetos, cores, sons, cheiros, sabores, entre outros, podem reposicionar as diferentes influências culturais Africanas e Afro-brasileiras no contexto das creches e pré-escola.

Deste modo, este estudo, estabeleceu oportunidades para qualificarmos a formação inicial e continuada de professores com enfoque na história e na cultura africana e afro-brasileira, a partir da incorporação dos Artefatos Culturais de Matriz

Africana e Afro-Brasileira, no trato das especificidades da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Isso requer dizer que a formação de professores se constitui elemento extremamente relevante para garantir a representatividade adequada na composição das experiências antirracistas na Educação Infantil. Posto isso, fica o desafio de abordar a história e cultura negra de forma significativa e integrada no cotidiano dos bebês e das crianças pequenininhas, avançaremos na construção de uma consciência histórica mais ampla e inclusiva, na formação inicial e continuada de professoras e professores.

Julgo pertinente demarcar que esta pesquisa, deixa em aberto o debate acerca da construção de uma Pedagogia da Infância, sólida e crítica, que inclua raça como elemento estruturante. Pois isso, possibilitará a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o que postula as DCNEI (2009), e consequentemente transformará as creches e pré-escolas profícuos para que, independentemente de sua origem étnico-racial, os bebês e as crianças pequenininhas, possam se reconhecer e se identificar com a história do país, contribuindo efetivamente a promoção da igualdade racial.

Ademais, a formação de professores para lidar com os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil contribui para valorização, reconhecimento e o fortalecimento da cultura o Africana e Afro-brasileira e para o combate do apagamento histórico dos saberes da população negra brasileira e a sua contribuição à formação do povo brasileiro.

Por fim, confirmo a tese de que o ato de conceituar, compreender e inventariar os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira, além de posicionar essa cultura no contexto da Educação Infantil, contribui efetivamente para o campo da Pedagogia da Infância ao problematizar a promoção de uma Educação que se propõe a ser justa, igualitária e democrática para bebês e crianças, sejam elas negras ou não, na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do Amaral. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 228f. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Políticas Educacionais do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37002>. Acesso em: 06 jun. 2023.

ANDRADE, Aldia Mielniczki de. **Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba**, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. (Em andamento).

ARAUJO, Marlene. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. 2015. 359f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AQQFT4>. Acesso em: 18 set. 2022.

ARONI, Bruno Oliveira. Por uma etnologia dos artefatos: arte cosmológica, conceitos mitológicos. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/in~10dex.php/proa/article/view/2376>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3193>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BARBOSA, Jéssica de Souza. **A identidade da criança negra na Educação Infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras**. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3278>. Acesso em: 06 jun. 2023.

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

bell hooks. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php>. Acesso em: 20 set. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva; DIAS, Lucimar Rosa. [Introdução] Carta aos profissionais da Educação Infantil Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. *In.*: SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira de. (coord.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 07/07/2023.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004a. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-1-de-17-de-junho-de-2004>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2022.

CABRAL, Marcelle Arruda. **Identidade Étnico-Racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas**. Dissertação (Mestrado em Educação). 118 Fortaleza. Universidade Federal do Paraná, 2007.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324431242_Sociedade_pedagogica_e_as_transformacoes_nos_espacos-tempos_do_ensinar_e_do_aprender. Acesso em: 20 set. 2022.

CAMPOS, Rayra Cristyna Veiga. **O patrimônio cultural afro-brasileiro na Educação Infantil**: a inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís – MA. 2018. Dissertação (Mestrado). Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade. Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2190>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58134>. Acesso em: 20 set. 2022.

CARDOSO, Lourenço. **O branco-objeto**: O movimento negro situando a branquitude. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 13, n. 1, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em aberto**, v. 30 n. 100 (2017). Disponível: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3211>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000995054>. Acesso em: 18 set. 2022.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições ASA: Porto/Portugal, 2004, pp. 35-54

CHAGAS. Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das. **Mulheres negras - tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais**: uma questão para os currículos. 2013. 166f. Tese (Doutorado em educação). Centro de Educação e Humanidades da Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10353>. Acesso em: 06 jun. 2023.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas**. 179 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9283?show=full>. Acesso em: 20 set. 2022.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773. set./dez. 2016.

Cruz, Maria Emanuela de Oliveira. **Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil**. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2663>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. **Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?** 152f. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-8MSFEF>. Acesso em: 04 jun. 2023.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro**. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007 Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3087>. Acesso em: 20 set. 2022.

DAMIÃO, Flávia De Jesus; DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Existências de crianças e infâncias negras: movimentos de um educar e pesquisar antirracista. **Revista da ABPN**. v. 12, n. 33, p. 4-19, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/issue/view/41>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas**. 1997. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. 321f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001586863>. Acesso em: 18 set. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 661-674, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGHwYqFbj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista eletrônica de educação**, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Educação das Relações Étnico Raciais para Bebês, Crianças Pequenas e Crianças Pequenas? Tá aqui o desafio e uma (parte da solução)!!! In.: COLAUTTI, Cibeli; MESSA, Vivian Priscila (orgs.) **Reflexões Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de São Carlos-SP**. São Carlos: FPMSC, 2018. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/educacao/173867-reflexoes-pedagogicas-para-a-educacao-infantil-do-municipio-de-sao-carlos-sp.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. Políticas Públicas voltadas para as Diversidades: a igualdade racial na educação infantil-um caminho a ser percorrido. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 36-59, 2015b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/28120>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa; BATISTA, Clarice Martins de Souza. Reflexões e experiências na construção de uma educação antirracista no contexto do grupo de estudos e pesquisa Erêyá. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

DIAS, Lucimar Rosa; GONÇALVES REIS, Maria Clareth; DAMIÃO, Flávia De Jesus. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 468-491, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12648>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FLORIANÓPOLIS. PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis, SC: CGP Solutions, 2016. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/27_09_2019_7.20.09.e37692d403fcdcd97a84c5c7aa507172.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

FREITAS, Liliam T. M. **Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). 177 Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2016.

GINSBURG, Aníela. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana**. 1996. 253f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000110115>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 20 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista E-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019a. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>. Acesso em: 08 ago. 2022.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 20 set. 2022.

LEAL, Mariele Ferreira. **Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras(es) da educação infantil**. 2017. 218f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15514>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LIMA, Camila Machado de. **Presenças, encontros e afetos: contribuições dos valores civilizatórios afro-brasileiros para pensar a educação infantil em tempos de pandemia**. Práticas em Educação Infantil, v. 5, n. 6, 2020.

LIMA, Ilka M.C. **Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). 81 Seropédica/RJ. Universidade Federal Rural do RJ, 2017.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas**: uma introdução. 4. ed. Rio de Janeiro: Travessa, 2020.

GEROTTO, Lorraine Martins. Discursos e representações de infâncias no acervo literário do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 130f. Dissertação. Mestrado em educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Universidade Federal da Grande Dourados. Mato Grosso, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4895>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MACÁRIO, Alice de Paiva. **Descortinando as vivências dos bebês na creche**: a relação com os artefatos culturais. 247f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39081>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília. Desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **MANDINGAS DA INFÂNCIA**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). 2017. 421f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-130043/pt-br.php>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2555?show=full>. Acesso em: 07 jun. 2023.

OLIVEIRA, Fabiana de. O campo dos estudos de bebês e a questão da racial: o que nos apontam as pesquisas? In: TEBET, Gabriela (org.) Estudos de bebês e diálogos com a sociologia. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

OLIVEIRA, Iolanda. **As desigualdades raciais vistas pelas crianças e pelos jovens** Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000988018>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na Educação.** 2017. 192f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47605>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, Sônia Marta de. **Os artefatos culturais surdo nos currículos de graduação do tradutor intérprete de língua de sinais/língua portuguesa:** qual a perspectiva da relação desses artefatos com o conhecimento mediado durante a formação? 2020. 137f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://web.sistemas.pucminas.br/BDP/PUC%20Minas/Home/Visualizar?seq=2F2953E5074E8C27A3972EF167C78189>. Acesso em: 07 jun. 2023.

OLIVEIRA, Silvia De Sousa Araújo. **Ensino das relações étnico-raciais e educação infantil:** perspectivas legais e práticas escolares. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de PósGraduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Teixeira de Freitas, BA, 2019. Disponível em: https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=234. Acesso em: 07 jun. 2023.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei nº. 10.639/2003 na educação infantil:** prática pedagógica em interface com a política pública municipal. 2018, 199f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000868367&local_base=UFR01. Acesso em: 07 jun. 2023.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças:** “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”. 2019. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=57245&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1480>. Acesso em: 20 set. 2022.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 18 set. 2022.

PINHO, Carolina Santos B.; AMARAL, Elisa Amanda Santos do. As contribuições do pensamento feminista negro para uma educação infantil antirracista. In.: PINHO, Carolina, MESQUITA, Tayná Victória de Lima (orgs.) **Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações**. São Paulo: Veneta, 2022.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em ciências da educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, abr. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 set. 2022.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Corporeidade e infâncias**: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. **Materialidade(s) e os bebês**: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche. 2020. 327f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69901?show=full>. Acesso em: 20 set. 2022.

RODRIGUES, Renata. **Bonecas Negras nas brinquedotecas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT**: implicações para o estudo das relações raciais. 2019. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2019. Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues (2018)

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED, 1999.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil**: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola. 2015. 324f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/13206>. Acesso em: 20 set. 2022.

RONCAGLIO, Cynthia. **O emblema do patrimônio natural no Brasil**: a natureza como artefato cultural. 209f. Tese. Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/12359>. Acesso em: 05 jun. 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SAITU, Cecília de Campos et al. Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais. 86f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro 2017. Disponível em acesso: <https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/4280> em 04 mai. 2023.

SAMPAIO, Rafael Cardoso. No Brasil, Análise de conteúdo é sinônimo de Bardin e porque isso é um problema. **IBPAD**, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://ibpad.com.br/ciencia-dados/no-brasil-analise-de-conteudo-e-sinonimo-de-bardin-por-que-isso-e-um-problema/#:~:text=Assim%2C%20o%20argumento%20principal%20deste,e%20profissionais%20da%20%C3%A1rea%20imaginam>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTANA, Patrícia Maria Souza. “Um abraço negro”: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. *In.*: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTIAGO, Flávio. Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática, Campinas**, São Paulo, v.33, n.64, p.31-47, 2015. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/367/0>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, Aretusa. **Educação das Relações Étnico-Raciais na creche**: o espaço-ambiente em foco. 236f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10277>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica**: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação). 115f. Erechim. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017.

SANTOS, Elândia. **Corpo e cabelo negro**: (re) significações e interações com e de crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, Dissertação (Mestrado em Educação). 156f. Minas Gerais. Universidade Federal Minas Gerais, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Dossiê: "Sociologia da infância: pesquisas com crianças" **Educ. Soc.** 26 (91), ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

SENA, Fernanda F. M. **Estudo de caso da implementação da temática**: História e Cultura Afro-Brasileira, em uma unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação). 125f. Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Daniele Aparecida Azevedo. **Hierarquia nas relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil, um estudo de caráter bibliográfico. Dissertação** (Mestrado em Educação). 183f. Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2021.

SILVA, Flávia Carolina. **A Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professores/as da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015).** Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba. Universidade Federal do Paraná, 2016.

SILVA, Flávia Carolina; DIAS, Lucimar Rosa. **Formação continuada de professores de educação infantil e (re) educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba.** *Poiésis*, v. 12, n. 21, 2018.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. (coord.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Gisele Rose da. Azoilda Loretta da Trindade e o legado do projeto a cor da cultura. In. **Revista Artes de Educar**. V. 7, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/63430>. Acesso em: 05 out. 2022.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> Acesso em 21 out. 2020.

SIMAS, Luiz Antonio. **Maracanã: quando a cidade era terreiro.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SOUZA. Ana Carolina B.D. **A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). 115 Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar.** 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Psicologia da Educação Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8948?show=full>. Acesso em: 21 maio 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In.*: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VANZUITA, Simone et al. **Relações étnico-raciais**: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil. 2013. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.

VIEIRA, Simony. **Literatura infantil negra**: possibilidades para a construção de uma educação antirracista na educação infantil da Creche São Miguel, Crato – Ceará/ Simony Vieira. – Crato – CE, 2021. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Regional do Cariri – URCA. Programa de Pós-Graduação em Educação.

XAVIER, Lécia Helena. **“Mão da limpeza”**: identidade e saberes de trabalhadoras negras de unidades educacionais municipais de Curitiba-PR. 2021. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

APÊNDICE 1 – RESULTADO DO LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES UTILIZANDO OS DESCRITORES DO QUADRO 3

Nº	AUTORA (O)	TÍTULO	UNIVER.	ANO	D/T ¹⁸
01	Fabiana de Oliveira	Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	UFSCAR	2004	D
02	Flávia de Jesus Damião	Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro, Salvador	UFC	2007	D
03	Marcela Arruda Cabral	Identidade Étnico Racial em Contexto: Um jogo de Cartas Marcadas	UF Ceará	2007	D
04	Leandra Jacinto Pereira Rocha	Educação Infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas antirracistas	UFRJ	2008	D
05	Marta Alencar dos Santos	Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais	UFBA	2008	D
06	Camila Fernanda Saraiva	Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André	PUC- SP	2009	D
07	Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva	Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças	UNB	2010	D
08	Silvia L. Motta	Diversidade e diferença: um estudo na Creche Fiocruz	UERG	2010	D
09	Verediane Cintia de Souza Oliveira	Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil	UFPR	2010	D
10	Cristina Teodoro Trinidad	Identificação da voz de crianças em espaços de Educação Infantil	PUC/SP	2011	T
11	Rosivalda dos Santos Barreto	Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá: Salvador – Bahia.	UFC	2012	D
12	Flavio Santiago	"O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado." Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil	Unicamp	2014	D
13	Arleandra Cristina Talin do Amaral	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil	UFPR	2013	T
14	Daniela Lemmert Bischoff	Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil	UFRGS	2013	D
15	Eduarda Souza Gaudio	Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero	UFSC	2013	D
16	Jussara Nascimento dos Santos	Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na Educação Infantil	PUC- SP	2013	D
17	Lucineide Nunes Soares	Relações étnico-raciais nas práticas educativas da Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos	UEMG	2013	D

(Continua)

¹⁸ “D” para Dissertação e “T” para Tese.

(Continuação)

Nº	AUTORA (O)	TÍTULO	UNIVER.	ANO	D/T ¹⁹
18	Simone Vanzuita	Relações Étnico-Raciais: Orientações, Leis e Práticas nas Instituições de Educação Infantil	UFSC	2013	D
19	Daniele Cristina Rosa	A construção da identidade racial de crianças negras na Educação Infantil	Univ. Tuiuti do Paraná	2014	D
20	Elaine de Paula	"Vem brincar na rua!" Entre o quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos.	UFSC	2014	T
21	Liliane Marisa Rodrigues Machado	Pedagogias da racialização em foco: uma pesquisa com crianças da Educação Infantil	ULBRA	2014	D
22	Rosângela Accioly Lins Correia	AKPALÔ: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da Educação Infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga		2014	D
23	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	Educação das Relações Étnico – Raciais: Processos Educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil	UFSCar	2015	D
24	Fernanda Ferreira Mota de Sena	Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de Educação Infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte	UFJF	2015	D
25	Flavia Filomena Rodrigues da Mata	Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial de crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil–UMEI, Belo Horizonte-MG”	PUC-MG	2015	D
26	Hilda Maria de Alvarenga	Representações docentes sobre Educação das Relações Étnico-Raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis	UFGO	2015	D
27	Marlene de Araújo	Infância, Educação Infantil e relações étnico-raciais	UFMG	2015	T
28	Moacir Silva de Castro	Educação das Relações Étnico-Raciais: concepções e práticas de professoras da Educação Infantil'	Uninove	2015	D
29	Nara Maria Forte Diogo Rocha	Relações étnico-raciais e Educação Infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola	UFCE	2015	T
30	Tarcia Regina da silva	Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil	UFPB	2015	T
31	Aline de Oliveira Braga	“Solta o cabelo!": etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil	UERJ	2016	D

(Continua)

¹⁹ “D” para Dissertação e “T” para Tese.

(Continuação)

Nº	AUTORA (O)	TÍTULO	UNIVER.	ANO	D/T ²⁰
32	Edmacy Quirina de Souza	Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na Educação Infantil	UFSCar	2016	T
33	Flavia Carolina	A educação das relações étnico-racial na formação de professores/as da Educação Infantil no Município de Curitiba (2010-2015)	UFPR	2016	D
34	Lilian Teresa Martins Freitas	Currículo e construção da identidade de crianças negras na Educação Infantil	UFF	2016	D
35	Lisa Minelli Feital	A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em belo horizonte	UFMG	2016	D
36	Maria Emanuela de Oliveira Cruz	Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da Educação Infantil	UEPB	2016	D
37	Marília Silva Mendes	A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação Infantil da Rede na Municipal de Recife	UFRPE	2016	D
38	Milena Silva de Souza	A efetivação da lei 11.645/ 2008 na Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho do Céu em Boa Vista – RR	Instituto Federal Roraima	2016	D
39	Priscila Cristina Freitas	A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos	UFSC	2016	D
40	Regina Márcia Pereira de Oliveira	A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil: Um estudo de caso da UMEI Grajaú	UFMG	2016	D
41	Ana Claudia Diaslvazaki	Capoeira da Educação Infantil: relações étnico-raciais na formação de professores	UFPB	2017	D
42	Anna Clea Ferreira Dias	Entre silêncio e dizeres: a construção da identidade negra na Educação Infantil	UNIVASF	2017	D
43	Aline de Assis Augusto	Infância e Relações Étnico-Raciais: experiências com crianças de uma escola pública do Município de Juiz de Fora	UFJF	2017	D
44	Cecília de Campos Saitu	Datas comemorativas e o currículo da Educação Infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais	UFRRJ	2017	D
45	Edlaine Fernanda Aragon de Souza	Relações étnico-raciais na creche: desafios e perspectivas das pesquisas em educação	UFSCAR	2017	D
46	Ilka Monique da Costa Lima	Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de Educação Infantil	UFRRJ	2017	D

(Continua)

²⁰ “D” para Dissertação e “T” para Tese.

(Continuação)

Nº	AUTORA (O)	TÍTULO	UNIVER.	ANO	D/T ²¹
47	Ivana Beatriz dos Santos	Educação, infâncias e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma – SC)	UNESC	2017	D
48	Mariana Morato de Miranda	Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: entre concepções e práticas	UFGD	2017	D
49	Mariele Ferreira Leal	Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil	UFSM	2017	D
50	Patrícia Batista Ribeiro	Diversidade étnico-racial no contexto escolar: Um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil	Univers. de Taubaté	2017	D
51	Paulina de Almeida Martins Miceli	Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: Estudo das relações étnico-raciais na Escola de Educação Infantil da UFRJ	UERG	2017	D
52	Telma Cezar da Silva Martins	O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche	Uninove	2017	T
53	Waldete Tristão Farias Oliveira	Diversidade Étnico – Racial no Currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	USP	2017	T
54	Aretusa Santos	Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco	UFRJ	2018	T
55	Cássia Rosicler Galvão	A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)	PUC- SP	2018	D
56	Cintia Cardoso	Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis	UFPR	2018	D
57	Elizabeth Conceição Alves	A educação das relações étnicorraciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras	UFSCar	2018	D
58	Gabriela Cardoso	Relações étnico-raciais e identidades na Educação Infantil	UFSJ	2018	D
59	Jéssica de Souza Barbosa	A identidade da criança negra na Educação Infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras	UEPB	2018	D
60	Joana Elisa Costa Oscar	Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/2003 na Educação Infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal	UFRJ	2018	D

(Continua)

²¹ “D” para Dissertação e “T” para Tese.

(Continuação)

Nº	AUTORA (O)	TÍTULO	UNIVER.	ANO	D/T ²²
61	Nilzete Rodrigues Pinheiro	Estudos sobre relações étnico raciais entre crianças e práticas pedagógicas na Educação Infantil	Faculdade Vale do Cricaré	2018	D
62	Rayra Cristyna Veiga Campos	O patrimônio cultural afro-brasileiro na Educação Infantil: a inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís – MA	UFMA	2018	D
63	Rita de Cassia Moser Alcaraz	Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial	UFPR	2018	T
64	Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues	Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil	UNISINOS	2018	D
65	Thaís Regina de Carvalho	Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal	UFPR	2018	D
66	Patrícia Santos Silva	Representação estética: a identidade étnico racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os	UFBA	2018	D
67	Sileide de Nazaré Brito Gonçalves	Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro	UEPA	2018	D
68	Ana Carolina Bustamante Dias Souza	A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar	UFJF	2019	D
69	Bianca Cristina da Silva Trindade	Artes – saberes e fazeres na Educação Infantil: educando para as Relações Étnico-raciais?	UFRRJ	2019	D
70	Cleia Souza Santos	A literatura afro-brasileira na creche municipal de São Paulo	Univers. Municipal de São Caetano	2019	D
71	Daiane Lopes da Silva	Políticas curriculares da Educação Infantil e as relações étnico-raciais no Município de Nazaré da Mata – PE	UPE	2019	D
72	Flávio Santiago	Eu quero ser o sol! (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche	UNICAMP	2019	T
73	Isanês da Silva Cajé Torres	Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: O uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió	UFAL	2019	D
74	Lia Franco Braga	Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na Educação Infantil	UFRN	2019	D

(Continua)

²² “D” para Dissertação e “T” para Tese.

(Continuação)

Nº	AUTORA (O)	TÍTULO	UNIVER.	ANO	D/T ²³
75	Ludmila Costa Meira	Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de Educação Infantil em Governador Valadares – MG.	UFOP	2019	D
76	Renata Rodrigues	Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT: implicações para o estudo das relações raciais	UFMT	2019	D
77	Rosilene Silva Santos da Costa	Relações étnico-raciais na Educação Infantil: contribuições da teoria das representações sociais	UFPA	2019	T
78	Silvia de Sousa Araújo Oliveira	Ensino das relações étnico-raciais e Educação Infantil: perspectivas legais e práticas escolares	UFSB	2019	D
79	Shirlei Martins Duarte	Literatura e diversidade: um olhar sobre algumas obras destinadas ao público da Educação Infantil	UEMG	2019	D
80	Thabyta Lopes Rego	Relações étnico-raciais na Educação Infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes	UFG	2019	D
81	Vanessa Ferreira Garcia	Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)	UFSCar	2019	D
82	Alinny Rodrigues Emerich Portela	De que cor? Preta, da cor da pele: (re)construção da identidade étnico-racial da criança com a literatura infantil	IFES	2020	D
83	Aurea Alice de Souza Moura	As relações étnico-raciais na Educação Infantil: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras	Univ. Metodista de Piracicaba	2020	D
84	Bárbara Rainara Maia Silva	Educação Infantil e relações étnico-raciais: contribuições do curso de pedagogia da UFC para a formação docente	UFC	2020	D
85	Calila Fernandes Guimarães Jandiroba	O trabalho pedagógico em uma escola da Educação Infantil no município de Itapetinga-BA: um olhar sobre a diversidade cultural	UESB	2020	D
86	Camila Machado de Lima	“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: por uma formação docente infantil e denegrada	UNIRIO	2020	T
87	Caroline Nascimento de Souza	Percepções docentes sobre educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil	UFRJ	2020	D
88	Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga	O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na Educação Infantil de 0 a 3 anos	PUC – SP	2020	D
89	Rosane de Azeredo Cunha Siqueira	Currículos quilombossenzalas: Uma proposta Afroperspectivista de se pensar os fazeres saberes na Educação Infantil'	UFF	2020	D

(Continua)

²³ “D” para Dissertação e “T” para Tese.

(Continuação)

Nº	AUTORA (O)	TÍTULO	UNIVER.	ANO	D/T ²⁴
90	Sandra Regina Pires	Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si	UFSC	2020	D
91	Aldia Mielniczki de Andrade	Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças 0 a 3 anos em uma instituição educacional de Curitiba-PR	UFPR	2021	D
92	Daniele Aparecida de Azevedo da Silva	Hierarquia nas relações étnico-raciais e a Educação Infantil	UEM	2021	D
93	Lilian Carine Madureira Vieira da Silva	Educação das Relações Étnico-Raciais e Literatura Infantil: trilhando possibilidades para o currículo antirracista	UERGS	2021	D
94	Natália Lopes dos Santos	O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar	UNICAMP	2021	D
95	Nubia Souza Barbosa Ribeiro	Educação das Relações Étnico-Raciais e infância: contribuições para a formação de professores da Educação Infantil no curso de pedagogia	UFGO	2021	D
96	Simony Vieira	Literatura infantil negra: possibilidades para a construção de uma educação antirracista na Educação Infantil da Creche São Miguel	Universidade Regional do Cariri – URCA	2021	D
97	Solange Oliveira Ferreira	Descolonizando as propostas curriculares na Educação Infantil: uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero	UNIFESP	2021	D
98	Suellen Souza Fonseca	Ancestralidade afro-brasileira na Educação Infantil: reflexões formativas para uma educação científica antirracista	UFSC	2021	D

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁴ “D” para Dissertação e “T” para Tese.