

ESCREVIVÊNCIA – RACISMO E VIOLÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. O QUE A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE TEM A VER COM ISSO?

Ana Sarah Cardoso Teixeira (Ndandá Keua Lunda)¹

RESUMO

Este trabalho constitui-se em um relato de experiência em docência na rede pública da Educação Infantil, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro e é fruto da investigação sobre a relação da construção de espaços de violência para crianças negras na Educação Infantil e a precarização da formação docente, que ainda nos dias atuais se revela em muitos casos, com baixa qualificação para o exercício da função. Em razão disso, como resultado, pretende-se obter um material que contribua para o fortalecimento da imagem positiva acerca da criança negra, ancorado epistemologicamente na Teoria da Afrocentricidade, além de fomentar o amplo debate acerca da necessidade de uma formação docente qualificada no âmbito da Educação Infantil. O objeto de investigação foi uma turma de creche com duas professoras regentes e duas auxiliares de turma. A metodologia se constitui em pesquisa bibliográfica e observação participante com relatos.

Palavras-chave: Relato de experiência, Racismo, Educação infantil, Formação docente, Baixada Fluminense.

“Se seu filho está dormindo e um rato começa a morder a cabeça dele, você não pede para o rato parar gentilmente de morder o cérebro do seu filho. Se você é são, normal, e um pai ou mãe cuidadoso (a), você parte para o ataque e tenta de todas as formas matar o rato.”

HAKI MADHUBUTI

1. INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado constitui-se em um relato da minha experiência em docência na etapa da Educação Infantil, desta forma aborda a minha trajetória e atuação como professora regente em turma de creche da rede pública situada no Município de Magé, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, durante o período de maio a setembro de 2021.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Email: sarahcardoso.unirio@gmail.com.

Chamou-me a atenção atitudes de violência simbólica (BOURDIEU, 2009), e falas marcadamente racistas por parte das duas auxiliares de creche que atuavam em sala comigo. Tais situações cicatrizaram-se em profundo sentimento de impotência, principalmente por assumir politicamente uma prática pedagógica antirracista em minha trajetória profissional. Portanto, a escolha do tema foi pautada na escrita enquanto um processo curativo, debruçada no preceito de Bell Hooks:

Cheguei à teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguia continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender - apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (HOOKS, 2017, p. 83)

Escrevo, também, ancorada no conceito de “Escrevivência” cunhado por Conceição Evaristo, em que Henrique Furtado de Melo e Maria Carolina de Godoy enfatizam um recurso emancipatório: “O corpo negro que há séculos vem sendo submetido a um apagamento constante, quando grita ‘Sou eu quem escreve!’, e faz questão de marcar o texto com seu corpo, marca-se no mundo, cria-se, liberta sua voz” (MELO; GODOY, 2017, p. 1289).

A partir de tais pressupostos, me dedico a problematizar: o que a precarização da formação docente tem a ver com a construção de espaços de violência para crianças negras, na Educação Infantil? De que forma uma proposta de educação Afrocentrada pode corroborar com uma perspectiva positiva da criança negra brasileira?

O objetivo geral deste trabalho é investigar a formação profissional da equipe que lida cotidianamente no âmbito da educação infantil, através de pesquisa bibliográfica à luz de autoras como Barreto (1994) e Kramer (1994) e de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014).

Como objetivo específico, esta pesquisa tem a pretensão de evidenciar as terríveis marcas deixadas nas pessoas negras em virtude do racismo no âmbito escolar, como Assata Shakur (2013) pontua de forma assertiva, trazendo, para isto considerações acerca do conceito de violência simbólica elaborado por Pierre Bourdieu (2009) e traçando um contraponto com a contribuição do aporte teórico da Afrocentricidade cunhado por Molefi K. Asante (1980) no entendimento de uma imagem positiva a respeito da

existência de uma criança negra, ao indicar a concepção da criança na perspectiva Banto, descrita por Fu-kiau e Lukondo-Wamba (2017).

Portanto, este trabalho, embasado epistemologicamente na Teoria da Afrocentricidade, representa valorosa contribuição política e teórica para a comunidade de pessoas negras que têm sido constantemente violentadas física, moral e intelectualmente no contexto da diáspora brasileira, em função de profunda negligência social ao não permitir a existência do corpo negro através de uma perspectiva positiva.

2. METODOLOGIA

A pesquisa está baseada em abordagem qualitativa, pois ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e das atitudes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2002). Quanto aos objetivos, utilizei a pesquisa exploratória, pois permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos (PRODANOV; FREITAS, 2003). Quanto aos procedimentos técnicos, fiz a escolha pela pesquisa participante, devido a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (GIL, 2002).

A técnica utilizada para coleta de dados foi a observação participante, uma vez que os dados foram coletados através da vivência cotidiana com o grupo. Trata-se de uma turma de 20 alunos de creche, etapa da Educação Infantil na faixa etária entre 2 em 3 anos, em sua maioria negra. A equipe era composta por duas auxiliares, que terão nomes fictícios (Mary e Clara) uma professora (de nome fictício, Shirley) no período matutino e eu, enquanto professora, no período vespertino.

Em seguida, foi feito levantamento bibliográfico, de forma a organizar um diálogo entre autores que se debruçaram anteriormente sobre o tema. Também foi necessário levantamento de dados, através da coleta de fontes escritas, sobretudo o relatório de análise de execução de artigos, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação dos sete anos de vigência do PNE (2014-2024), que visa o monitoramento do cumprimento do PNE.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Contribuições da Afrocentricidade na educação e na construção de uma imagem positiva de crianças negras.

Criança negra numa jornada para amar a si mesma,
Se esses poemas encontrarem você num dia muito triste,
Por favor, sinta-se à vontade para comê-los por inteiro.
(Antes de mais nada, eles são seus.)

UPILE CHISALA

A afrocentricidade surgiu no início da década de 1980 cunhada a partir da afirmação de Molefi Kete Asante enquanto um “processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal definidas pelos eurocêntricos” (ASANTE, 2009, p. 94).

Esta é uma proposta epistemológica do lugar e da agência, com base na premissa de que:

O africano tendo sido deslocado de seu continente em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009).

Nesse sentido, Ama Mazama (2009, p.125) ressalta que “o propósito e a forma da educação constituem uma prioridade do paradigma afrocêntrico em razão de seu potencial libertador”.

Este, também, é o pressuposto abordado por Safisha Madhubuti (1990, p. 7) ao defender a necessidade de uma pedagogia afrocentrada “para produzir uma educação que contribua para alcançar orgulho, equidade, poder, riqueza e continuidade cultural para os africanos na América e noutros países” corroborando, portanto, com a construção de uma imagem positiva da pessoa africana.

Ainda nesta direção, Fu-Kiau nos revela que a chegada de uma criança na comunidade Banto, em particular para os Kôngo, é fator de preocupação sobretudo para os pais:

Os pais africanos - e as mães em particular - tem uma grande preocupação sobre a infância de suas crianças, porque são conscientes de que *kimbuta kia múntu, bônso kimüntu, ga mataba* – “a liderança, assim como a personalidade de uma

peessoa, tem suas raízes na infância”. Acontecimentos da vida infantil tem um papel de extrema importância na vida adulta. (FU-KIAU; LUKONDO-WAMBA, 2017, p. 6)

Na cosmogonia Banto quando uma criança nasce, representa o nascer de um novo e único “sol vivo” e torna-se responsabilidade de toda a comunidade fazer este “sol vivo” brilhar. Assimilar o *dingo-dingo* (processo) de desenvolvimento infantil é um dos princípios básicos na compreensão do valor e do respeito da vida, especialmente para os Kôngo (FU-KIAU; LUKONDO-WAMBA, 2017).

3.2 O que a precarização da formação docente tem a ver com isso?

Sonia Kramer, estabelece relação entre a formação do professor e a defesa de uma educação de qualidade para todas as crianças em idade escolar atendidas na Educação Infantil, ao passo que sua garantia “exige decisão política e condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação – prévia e em serviço – de seus profissionais” (KRAMER, 1994, p. 20).

De igual forma, Angela Barreto entende que a formação do professor é reconhecidamente um fator relevante para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação. Ela aponta, ainda, que a qualidade da formação oferecida, ao professor, é outra questão que merece análise, ao denunciar o ciclo vicioso: “baixa remuneração - pouca qualificação” (BARRETO, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina a formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, como condição para o exercício da docência na educação básica. Entretanto, mesmo com a promulgação da Lei 12.796/2013 que trata da formação dos profissionais da educação a LDB ainda admite “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 2013).

3.3 Racismo e violência no âmbito da Educação Infantil

Apesar da maioria dos estudos sobre racismo ter se ocupado em destrinchá-lo em sua perspectiva macro, denunciando sua forma estrutural: onde pessoas negras vêm-se excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas, Grada Kilomba dedicou-se a expor a violência dos casos de racismo cotidiano e suas conseqüentes respostas traumáticas no psicológico de pessoas negras. (KILOMBA, 2019)

Por racismo cotidiano, Kilomba considera:

O fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família. (KILOMBA, 2019, p. 80)

Trazendo para o espaço escolar, entendo como necessário traçar um paralelo entre o racismo cotidiano com o conceito de violência simbólica, visto que não se tratam de casos de agressões físicas, numa definição clássica, mas sim uma forma de coação (BOURDIEU, 2009).

Por se tratar de uma semana chuvosa, o aluno em questão se manteve ausente, comparecendo apenas no dia de seu aniversário. Foi o suficiente para que prosseguisse um diálogo perverso e racista entre as duas auxiliares com o aluno:

Clara - "Logo no dia do seu aniversário, sua mãe te trouxe? Um frio desses!"

Mary - "Já sabe com quais intenções, não é mesmo?"

Clara - "Achou que ia ganhar bolo e presente? Coitado!"

No momento minha intervenção foi para que o assunto findasse, pois não era um diálogo cabível na presença das crianças. Naquele dia voltei para casa banhada em lágrimas. Aquela fala esbarrava em dores pessoais, fundindo os ideais que defendia durante a minha formação e minha maternidade. Sou uma mulher negra, mãe de uma menina negra de cinco anos, era uma dolorosa impotência cogitar uma fala similar sendo dirigida a minha filha.

No dia seguinte levei um bolo para cantar parabéns para o aluno. A turma estava vazia, só ele fora aquele dia. Ele se recusou a expressar alegria com aquele gesto e depois desse episódio passou a verbalizar que não queria mais ir para a creche.

Apesar de conter na decoração da sala uma boneca negra, os comentários a respeito dos cabelos das meninas na hora de pentear eram relacionados a piolhos e falta de higiene dos pais. Falas como "cabelo ruim" eram por vezes dirigidas às crianças. Esse

é o retrato de uma dor que tem marcado mulheres e crianças negras a partir do contexto da escravidão.

Em suas cartas no exílio, Assata Shakur descreve de maneira assertiva o panorama traumático das mulheres negras, as maiores responsáveis pela criação das crianças:

E somos nós que temos que enfrentar as professoras racistas que ensinam nossas crianças a se odiarem. Somos nós que temos visto os efeitos terríveis do racismo em nossas crianças. [...] Nós que temos assistido nossas crianças chegarem em casa com raiva e frustradas e visto elas crescerem mais amarguradas, mais desiludidas com o passar de cada dia. E nós que temos visto a doença, o olhar assustado nas faces de nossas crianças quando elas compreendem totalmente o que significa ser preto na Amérikka. (SHAKUR, 2016, p. 57)

Quando havia estímulo às atividades de movimento, era visível o descontentamento das auxiliares, que pediam para que a televisão fosse ligada com desenhos para que a turma ficasse em silêncio. Na ocasião de uma falta minha, ouvi no dia seguinte, de Mary, que a turma ficou "quietinha" assistindo televisão no período em que elas ficaram com o grupo. A caixa de brinquedos e o fogão de papelão foram retirados da sala sem nenhuma autorização, com o intuito de minimizar os movimentos do grupo e concentrá-los na televisão todo o dia, como forma de obter silêncio.

Em desdobramento de uma atividade com bexigas com os alunos, o seguinte comentário foi disparado por Clara: "De manhã tem disciplina, de tarde não! ". Nas anotações da professora Shirley no Material de Apoio ao Relatório era recorrente a observação: "O aluno ainda não consegue entender que precisa ficar sentado". Era o vestígio da diferente percepção de movimento enquanto indisciplina, um equívoco, ainda muito comum nas práticas da educação infantil.

A este respeito a BNCC aponta no campo de experiência "corpo, gestos e movimentos":

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos [...]" (BRASIL, 2019, p. 41)

Esse mesmo aluno tido como indisciplinado, também uma criança negra, por vezes foi privado de comer a fruta no refeitório, por recusar a refeição, baseado em uma

lógica de merecimento: "ganha a fruta se comer tudo!". Certa ocasião, Clara tirou o menino do refeitório e sentou com ele no corredor: "Você tem que ficar aqui excluído! ”.

É importante destacar que a Educação Infantil no Brasil foi historicamente atrelada ao cuidado, a partir de um viés assistencialista, ou ainda de preparo ou antecipação do Ensino Fundamental. Até a década de 1980 ela encontrava-se fora do âmbito da educação formal, quando a Constituição Federal de 1988 coloca a criança no lugar de sujeito histórico e de direitos e inclui a Educação Infantil no sistema formal de educação.

Através da redação dada pela Lei 12.796 de 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pontua em seu artigo 29: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.” (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, vem se consolidando, nas últimas décadas, uma concepção que vincula educar e cuidar de forma indissociáveis e com a ruptura do viés assistencialista, o processo educativo na primeira infância passa a ser considerado de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista que diante da desigualdade social a escola precisou assumir novos compromissos para assegurar o direito à educação às classes populares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relato sobre a trajetória profissional de Mary e Clara, ambas descrevem trajetórias distintas, embora possuam em comum o fato de não terem tido acesso ao nível superior. Mary narra que havia assimilado, através de sua experiência, retratada na precariedade: “baixa remuneração - carga horária exaustiva”, que a rigidez e o silêncio eram fundamentais para manter o controle do grupo. Clara, por sua vez, estava recém formada, também, no nível médio, em modalidade normal, apesar de já ter tido uma experiência anterior em creche.

Para investigar a respeito da precariedade da formação dos profissionais que lidam cotidianamente no âmbito da educação infantil, foi necessário consultar o andamento do Plano Nacional de Educação em vigência, Lei 13.005/2014, que estabelece algumas metas e estratégias neste sentido. Dentre elas destaco a meta 15:

Garantir em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência desse PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Monitoramento da meta 15 do PNE

Proporção de docências com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam (%)

Etapa	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Meta 2024
Educação Infantil	42,2	44,6	46,6	48,1	49,9	54,8	58,6	100

Fonte: Indicador de Formação Docente – INEP / MEC

O balanço do monitoramento dos 7 anos de vigência do PNE feito pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, permitiu avaliar que a meta 15, em 2020 ainda não encontrava-se alcançada, demonstrando grande atraso na oferta de uma educação de qualidade para crianças matriculadas na Educação Infantil, através de garantia de formação adequada do corpo docente.

Quando percebi que as conversas individuais não eram suficientes, resolvi levar os casos até a coordenação pedagógica e direção. Clara assinou uma advertência, apenas por ter privado a criança de receber a fruta e uma reunião foi feita com o corpo docente para pontuar a inadmissão de atitudes como essa. Não houve proposta de formação continuada pela coordenação pedagógica para debater as situações e a situação de racismo não foi apurada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguiu-se trazer à baila como as situações de racismo e violência evidenciam a percepção do quanto o racismo tem arrancado das crianças negras as possibilidades de desenvolverem-se de forma plena, enquanto sujeitos históricos e de direitos, além de revelar a fundamental importância do papel das pessoas que lidam cotidianamente no âmbito da educação infantil na construção de uma educação antirracista.

A negligência por parte da direção e coordenação pedagógica revela que a escola ocidental, estruturada em base eurocêntrica, não tem sequer o interesse e o compromisso em permitir o desenvolvimento integral de crianças pretas, justamente por não estar pautada na agência africana. É neste sentido que Mwalimu Shujaa (1995) nos evoca para a necessidade de construir uma educação em base afrocêntrica, ao afirmar que “o propósito da escolaridade é o controle social, juntamente com a reprodução da hegemonia do segmento populacional dominante” (apud MAZAMA, 2009, p. 126).

Foi de fundamental importância acessar a academia como forma de cura e protagonismo ao buscar contribuir com a produção de conhecimento científico socialmente relevante, de maneira a fomentar cada vez mais o debate acerca da necessidade de melhor qualificação da formação docente como garantia de uma educação antirracista e de qualidade para crianças negras no âmbito da Educação Infantil. Espera-se ainda, que o presente trabalho possa despertar o interesse de outros pesquisadores, no intuito de criar novas linhas de pesquisa em relação a esta temática.

AGRADECIMENTOS

Ntondelê (agradeço) a Ndanda Lunda, divindade dona de minha muxima (coração), que a todo momento me convida para dançar com ela nas quedas d’água que correm por esta vida.

Ndandala Muene, minha filha querida, com quem eu tenho aprendido as dores e delícias de ser mãe de uma menina preta, numa sociedade racista.

Pamela, por me encorajar, segurar em minha mão e compartilhar conhecimento, insistindo de que é possível escrever. Obrigada por acreditar em mim, como acreditaram em você, acreditar em pessoas pretas é um ato revolucionário!

Cristine, por me apresentar ao Núcleo de Estudos e Pesquisa Sociais da Maré (NEPSCEASM) e desvelar essa possibilidade quando cheguei com toda minha dor, através desse relato: obrigada por me mostrar que a escrita é um caminho possível para expurgar dores, dentro da academia.

Carol e Vicente por me apresentarem Conceição Evaristo. Carol sua escrevivência tocou meu âmago de forma que eu nunca mais retornei a mesma de dentro das suas palavras, obrigada por me mostrar que escrever no contexto acadêmico não é uma dificuldade individual. Vocês me desafiaram a teorizar minhas experiências!

Marcy, Renato, Anara, Bianca e Michele sou profundamente grata por me sustentarem durante a travessia no vale mais sombrio da minha vida: vocês formaram uma comunidade que me sustentou de pé. Sem vocês eu não estaria ousando sonhar este momento!

REFERÊNCIAS

Análise da Execução dos Artigos, Metas e Estratégias da Lei 13.005/2014. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em:

< <https://campanha.org.br/acervo/analise-da-execucao-dos-artigos-metas-e-estrategias-da-lei-13-005-2014/>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ASANTE, Molefi K. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar.** In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110

BARRETO, Angela M. Rabelo F. **Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil?** In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/ SEF/COEDI – Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, 1994. p. 11-15

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 nov. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 nov. 2021.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 2 nov. 2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CHISALA, Upile. **Eu destilo melanina e mel.** Tradução: Izabel Aleixo. – São Paulo: LeYa, 2020. 128 p.

FU-KIAU, K. Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A.M. **Kindezi A Arte Kongo de Cuidar de Crianças.** Tradução: Mo Maiê, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.<. Acesso em: 2 nov. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – Espisódios de racismo cotidiano.** Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

KRAMER, Sonia. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas.** In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/ SEF/COEDI – Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, 1994. p. 16-31

MADHUBUTI, Haki; MADHUBUTI, Safisha. **Educação Afrocentrada: Seu valor, importância e necessidade no desenvolvimento de crianças negras.** Disponível em: <<https://sankofapsicologia.com/wp-content/uploads/2018/11/madhubuti-haki-madhubuti-safisha-educac3a7c3a3o-afrocentrada-seu-valor-importc3a2ncia-e-necessidade-no-desenvolvimento-de-crianc3a7as-negras.pdf>>. Acesso em 2 nov. 2021.

MAZAMA, Ama. **A afrocentricidade como um novo paradigma.** In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127

MELO, Henrique Furtado de; GODOY, Maria Carolina de. **(Re)tecendo os espaços de ser: sobre a escrevivência de Conceição Evaristo como recurso emancipatório do povo afro-brasileiro.** In: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 3., 2017, Portugal. p. 1285-1304

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul – Brasil: Freevale, 2003.

SHAKUR, Assata. **Uma mensagem para minhas irmãs.** In: MARQUES, Gilza (org.) Assata Shakur: escritos. Quilombo X Ação Comunitária: Brasília, 2016. p. 57-59